

# **I letan efter nycklarna till samhället**

En kvalitativ studie om muntlig interaktion inom sfi i Sverige

Helsingfors universitet  
Finska, finskugriska och nordiska  
institutionen  
Nordiska språk  
Avhandling pro gradu  
Julia Ikonen  
April 2019



Tiedekunta/Osasto – Fakultet/Sektion – Faculty Humanistinen tiedekunta		
Tekijä – Författare – Author Julia Ikonen		
Työn nimi – Arbetets titel – Title I letan efter nycklarna till samhället – En kvalitativ studie om muntlig interaktion inom sfi i Sverige		
Oppiaine – Läroämne – Subject Pohjoismaiset kielet (ruotsi toisena kotimaisena kielenä)		
Työn laji – Arbetets art – Level Pro gradu	Aika – Datum – Month and year Huhtikuu 2019	Sivumäärä– Sidoantal – Number of pages 96 + liite
<p>Tiivistelmä – Referat – Abstract</p> <p>Tämän tutkielman aiheena on aikuisten maahanmuuttajien ruotsinopetus Ruotsissa. Tutkielma pohjautuu Lindbergin (2005) esittelemään COLT (Communicative Orientation of Language Teaching)-kaavioon. Kaaviota käytetään, kun halutaan tutkia eroja kommunikatiivisen ja formaalisen kieltenopetuksen välillä. Tarkastelun kohteena kaaviossa ovat luokkahuoneaktiiviteettien työtavat ja sisältö sekä opettajien ja oppilaiden kielenkäyttö. Kielenkäyttöä tutkittaessa kiinnostuksen kohteina ovat muun muassa opettajien esittämät kysymykset, reagoinnit oppilaiden vastauksiin ja oppilaiden puheen korjaus. Kaaviossa huomioidaan myös oppilaiden mahdollisuudet oma-aloitteisuuteen ja kielen käyttöön pidemmissä sekvensseissä. Tämän tutkielman tarkoituksena on ensiksi selvittää, millä tavoin ja kuinka paljon suullista kielitaitoa harjoitellaan. Toisena tavoitteena on tutkia suullista interaktiota eri aktiiviteeteissa COLT-kaavion näkökulmia hyödyntäen.</p> <p>Tutkielma perustuu osallistuvaan havainnointiin ja ääninauhoituksiin. Aineistona on noin 30 tuntia ääninauhoituksia yhden koulun oppitunneilta. Oppitunteja on jokaiselta kolmelta eri opintopolulta, ja oppilaiden joukossa on niin aloittelijoita kuin myös edistyneempiä oppijoita. Aineiston suuruuden vuoksi vain osa siitä on transkriboitu ja analysoitu. Oppitunneilla istuin luokkahuoneen perällä ja tein muistiinpanoja havainnointilomakkeeseen sekä kiersin auttamassa oppilaita ja keskustelin heidän kanssaan.</p> <p>Tutkielmani osoittaa, että suullista kielitaitoa harjoiteltiin eniten kaikista taidoista. Oppitunneilla toteutettiin yhteensä 61 aktiiviteettiä, joista 16 suoranaisesti harjoitti suullista kielitaitoa. Suurin osa näistä aktiiviteeteista sijoittui opintopolulle, jossa oppilailla on pidempi koulutustausta. Käytetyimmät työtavat suullisen kielitaidon harjoitteluun olivat pienryhmäkeskustelut ja opettajajohtoiset keskustelut koko luokan kanssa. Korkeammalla tasolla hyödynnettiin myös roolipeliä ja esitelmää, kun taas alemmalla tasolla opettajajohtoiset keskustelut pienryhmien kanssa olivat suosituin työtap.</p> <p>Tutkielman keskeinen havainto on, että pienryhmäkeskustelut ja roolipeli johtivat luovaan kielenkäyttöön ja autenttisiin keskusteluihin oppilaiden kesken. Tutkielmassa korostui kuitenkin pienryhmätehtävän suunnittelun ja opettajan antaman tuen tärkeys. Myös pienryhmän koolla oli väliä keskustelujen sujumisessa. Lisäksi tutkimuksessa ilmeni, että mielenkiintoinen esitelmä voi herättää paljon keskustelua oppilaiden välillä ja esimerkiksi tekstin läpikäymisen voi toteuttaa myös oppilaita innostavalla ja interaktiivisella tavalla.</p> <p>Tutkielmassa tehtyjen havaintojen perusteella voidaan todeta, että tutkielmaan osallistuneet opettajat pyrkivät työskentelemään kommunikatiivisesti ja luomaan dialogisen opiskeluilmapiirin. Opettajat valitsivat usein sellaisia aktiiviteetteja ja työtapoja, jotka johtavat suulliseen interaktioon niin opettajan ja oppilaiden välillä kuin myös oppilaiden kesken. Sosiaalinen vuorovaikutus toimii lähtökohtana kielen oppimiselle.</p>		
Avainsanat – Nyckelord – Keywords suullinen kielitaito, I-R-U-sekvenssi, avoin kysymys, interaktio, pienryhmäkeskustelut, sfi		
Säilytyspaikka – Förvaringställe – Where deposited		
Muita tietoja – Övriga uppgifter – Additional information		

## Innehållsförteckning

1	Inledning .....	4
1.1	Syfte och forskningsfrågor .....	6
1.2	Disposition.....	6
2	Sfi – svenska för invandrare .....	7
2.1	En historik om sfi och dess utveckling .....	7
2.2	Kursplan för utbildning i sfi.....	9
2.3	Statistik och studieresultat inom sfi.....	11
2.4	Sfi-lärare .....	12
3	Metod och material.....	13
3.1	Deltagande observation som forskningsmetod .....	13
3.1.1	Ljudbandinspelningar .....	14
3.1.2	Observationsblankett .....	14
3.1.3	Transkriptionsmetod .....	15
3.2	Material .....	16
3.2.1	Urval .....	16
3.2.2	Kurserna och lärarna.....	17
3.2.3	Lektionerna.....	19
3.3	Etiska aspekter .....	20
4	Teoretiska utgångspunkter .....	21
4.1	Grundteman inom andraspråksforskning .....	21
4.1.1	Viktiga begrepp och termer.....	21
4.1.2	Kommunikativ kompetens.....	23
4.2	Interaktion och andraspråksinläring .....	24
4.2.1	Sociokulturellt perspektiv på lärande .....	24
4.2.2	Inflödet och interaktion .....	25
4.2.3	COLT-schemat .....	26
4.2.4	Användning av målspråket i undervisningen.....	27
4.3	Klassrumsinteraktion i andraspråksundervisning .....	28
4.3.1	Interaktion i lärarstyrd undervisning .....	28

4.3.2	Interaktion i grupp- och pararbete.....	33
4.4	Tidigare forskning.....	36
4.4.1	Interaktion vid olika aktiviteter .....	36
4.4.2	Olika sätt att aktivera eleverna .....	37
4.4.3	Mängden interaktion i undervisning.....	39
5	Interaktion inom sfi – en fallstudie.....	40
5.1	Lektionernas uppbyggnad .....	40
5.2	Interaktion i lärarledda aktiviteter.....	47
5.2.1	Textgenomgång .....	47
5.2.2	Lärarledda samtal .....	56
5.2.3	Grammatikgenomgång .....	59
5.2.4	Diskussion med helklass .....	64
5.3	Interaktion i icke-lärarledda aktiviteter.....	67
5.3.1	Diskussion i smågrupper.....	68
5.3.2	Rollspel.....	76
5.3.3	Presentation .....	79
6	Diskussion och avslutning.....	83
	Litteratur .....	92
	Bilaga .....	97

## Tabeller

Tabell 1. Elevernas studiebakgrund i svenska .....	17
Tabell 2. Lärarnas bakgrund .....	18
Tabell 3. En överblick över lektionernas innehåll .....	41
Tabell 4. Arbetsformerna i de muntliga övningarna.....	44

## Figurer

Figur 1. Antal sfi-elever.....	11
Figur 2. Antal sfi-elever i olika delar av Sverige.....	16
Figur 3. Lektionernas innehåll .....	42

# 1 Inledning

Den stora invandringen från Syrien år 2015 fick mig att fundera på frågor kring integration av de nyanlända in i olika delar av Europa. Genom detta kom jag på temat för min kandidatuppsats som handlade om kommunikativ språkundervisning inom svenskundervisning för invandrare i Sverige. Undervisningen kallas för svenska för invandrare (sfi). Eftersom jag blev så pass fascinerad av denna slags undervisning bestämde jag mig för att fortsätta med den i min pro gradu-avhandling.

När man tittar på statistik om invandringen i Sverige så kan man fastställa att det finns ett stort behov av sfi. Enligt statistiska centralbyråns nätsidor<sup>1</sup> beviljades nästan 69 000 utländska medborgare svenskt medborgarskap år 2017 vilket blev rekordnoteringen från 2016. Även om en stor del av ökningen kan förklaras av nästan en fördubbling av de syriska medborgarna så finns det också flera andra grupper hos dem som flyttat till Sverige. Det finns asylsökande, kärleksinvandrare och alla andra däremellan, men alla har förmodligen ett gemensamt mål för att kunna integrera sig i det nya samhället, nämligen att lära sig svenska. Då lönar det sig att vända sig till sfi.

I min undersökning vill jag förbättra min uppfattning om hur undervisningen inom sfi fungerar i praktiken. Speciellt är jag intresserad av den muntliga interaktionen på lektionerna. För eleverna är det viktigt att lära sig att kommunicera på svenska. Enligt Lindberg (1996:264) finns det en koppling mellan kommunikativ språkundervisning och kunskaper som man behöver i det vardagliga livet. Hon konstaterar också att människorna lär sig kommunicera genom att kommunicera. Därför vill jag veta hur mycket samtal och annan interaktion det finns under lektionerna inom sfi och hur de fungerar med tanke på elevernas förståelse och aktivitet.

Språkets kommunikativa funktion har redan länge dominerat som utgångspunkt för språkundervisning (se t.ex. Lindberg 2005). Språkets struktur spelar alltså en viktig roll men den betonas mindre än förut. I och med den ökande migrationen har det varit viktigt att skapa mer funktionell andraspråksundervisning så att individer får språkkunskaper som hjälper med kommunikeringen på målspråket (Gustavsson 2007:24). Att kunna språkets struktur räcker inte. I andraspråkkontexten talas det om kommunikativ kompetens som

---

<sup>1</sup> <https://www.scb.se/hitta-statistik/statistik-efter-amne/befolkning/befolkningens-sammansattning/befolkningsstatistik/>

tar hänsyn till att man också har kunskaper om hur språket används (se t.ex. Lindberg 2005). Dessa aspekter syns också i kursplanen för sfi. I kursplanen (Skolverket 2012: 7–8) står att eleverna ska få lära sig och utveckla ett funktionellt andraspråk och en kommunikativ språkförmåga. Dessutom ska utbildningen ge sfi-elever språkliga redskap för kommunikation och aktivt deltagande i livet i Sverige (Skolverket 2012:7–8).

Inom sfi har det ännu på 2000-talet förekommit lärarcentrerad undervisning som nuförtiden anses som traditionell. Lärarna har saknat kompetens att organisera kommunikativ orienterad undervisning. Gustavsson (2007:278) konstaterar att en stor del av sfi-lärarna har kommit upp i ålder och deras arbetsmetoder kan ha befästs i utbildning tidigt i deras yrkesliv. Tornberg (2009:137) skriver följande:

”Om undervisningen emellertid huvudsakligen koncentreras på färdighetsaspekten utan att det språk som eleverna lär sig samtidigt integreras i de kommunikativa möjligheter som inlärningssituationen i klassrummet erbjuder, förblir en viktig potential av språkinlärningen, nämligen verklighetsanknytningen, outnyttjad.”

Av de här anledningarna är det viktigt att undersöka om undervisningen har blivit mer interaktiv.

Jag är mest intresserad av hur muntliga kunskaper lärs ut i undervisningen för invandrare eftersom jag anser dem som mest centrala för skapandet av motivation hos språkinlärare och i deras integration i det nya samhället. Enligt Hyltenstam och Wassén (1984:16) kan samtalet sägas vara den vanligaste formen för kommunikation och därför är det ytterst viktigt för invandraren att klara av samtal i olika situationer. Inger Lindberg (2005) betonar också muntliga språkfärdigheters roll. En central del av den kommunikativa kompetensen är enligt henne att man lyckat kan delta i olika slags samtal på andraspråket (Lindberg 2005:6).

Att sfi-elever enligt några undersökningar och åsikter av sfi-lärarna (se t.ex. Axell & Gundersvik 2010 och Arvidsson 2018<sup>2</sup>) inte lär sig svenska kan bero till exempel på för höga krav, utbildningens uppbyggnad eller elevernas utmanande bakgrunder. Men det är även viktigt att undersöka hurdan undervisning det i verkligheten ges och överväga om också den kunde utvecklas.

---

<sup>2</sup> <https://www.aftonbladet.se/debatt/a/8wBw2Q/hur-ska-eleverna-lara-sig-svenska-tankte-ni> hämtad 22.2.2018

## 1.1 Syfte och forskningsfrågor

I den här undersökningen vill jag veta hur mycket och vilka slags samtal och annan muntlig interaktion det finns på lektioner i sfi i den skola som jag valde att besöka. Undersökningen baserar sig på COLT-schemat som presenteras i kapitel 4.2.3. Således ska jag undersöka interaktionen mellan lärare och elever samt elever emellan och ta reda på hurdan interaktionen är i olika klassrumsaktiviteter. De kvalitativa samtalsanalytiska synpunkterna som jag är intresserad av tas fram i teoridelen (kapitlet 4). Mina forskningsfrågor är följande:

- Hur stort utrymme får utvecklandet av muntliga kunskaper i undervisningen?  
Hur övas de?
- Vilken slags interaktion bidrar olika aktiviteter till?

Den andra forskningsfrågan syftar till att undersöka hurdana möjligheter eleverna har att delta muntligt i olika aktiviteter och hur dessa interaktiva situationer ser ut. Jag undersöker bland annat frågor som lärarna ställer och hurdana svar eleverna ger på dem. Därutöver vill jag ta reda på om lärarna anpassar sitt språk eller om de korrigerar elevernas språkfel. Intressant för mig är också om lärarna och eleverna använder engelska i undervisningen.

Min hypotes är på basis av min tidigare forskning att det finns mycket muntlig interaktion på lektionerna och att muntliga kunskaper övas mycket. Förmodligen görs det flera uppgifter i smågrupper. Antagligen finns det mer grupparbete på högre nivåer än på nyborjarkurser. Engelska förekommer troligen endast sällan i undervisningen.

## 1.2 Disposition

Under rubriken *Sfi – svenska för invandrare (2)* redogör jag först för hur sfi-undervisningen har utvecklats sig genom tiderna från och med 1960-talet då sfi grundades. Därefter klargör jag hur sfi fungerar idag. I Metod och material (3) belyser jag vilka metoder jag använt för datainsamling och presenterar data. Dessutom tar jag upp forskningsetiska överväganden. Under *Teoretiska utgångspunkter (4)* tar jag upp några teorier och termer inom andraspråksinlärning som är relevanta för denna undersökning. Därutöver



redogör jag för forskning kring muntlig interaktion i pedagogiska sammanhang vilket blir viktigast för analysdelen. I Interaktion inom sfi (5) redogör jag för data från klassrumsobservationer och ljudbandinspelningar. Arbetet avslutas med kapitlet *Diskussion och avslutning* (6) där resultaten i denna studie diskuteras och jämförs med tidigare forskning. Denna diskussion följs upp med reflektioner och slutsatser.

## **2 Sfi – svenska för invandrare**

I det här kapitlet presenterar jag historiken för sfi-undervisningen och utbildningens form. Dessutom presenterar jag statistik och ett diagram som visar hur antalet sfi-elever har ökat genom tiderna. Till slut redogör jag för hurdana resultat eleverna har fått inom sfi och vilka krav som det finns gällande sfi-lärarnas behörighet.

### **2.1 En historik om sfi och dess utveckling**

Sfi har ändrat sig väsentligt såväl organisatoriskt som pedagogiskt under cirka 50 år. I det här delkapitlet redogör jag för de viktigaste förändringarna under denna tid. Jag gör en tillbakablick över viktiga politiska beslut och reformer som har styrt sfi-undervisningens utveckling. För att kunna förstå dagens sfi-undervisning och för att kunna utveckla den vidare är det viktigt att ha kunskap om den här utvecklingen och därmed undvika att upprepa tidigare misstag.

I sin artikel om svenskundervisning för vuxna invandrare redogör Inger Lindberg (1996:229–231) för beslutet som riksdagen fattade år 1965 i samband med en dramatisk ökning av invandringen om att införa avgiftsfri undervisning i svenska för invandrare. Då var det studieförbundens uppdrag att anordna verksamheten. Enligt Statens offentliga utredningar (SOU 2013:76:131) fanns det inga läro- och kursplaner. Undervisningen genomfördes av studiecirkelledare som ofta saknade utbildning och tillräcklig kompetens för att undervisa i en krävande språkutbildning (Lindberg 1996:229–231).

Under 1970-talet överfördes utbildningen enligt SOU (2003:77:62–63) huvudsakligen från studieförbunden till AMU-centren, det vill säga till centren som bedriver arbetsmarknadsutbildning. År 1975 utgjorde invandrarna cirka 12 procent av deltagarna på AMU, men två år senare var antalet till och med 30 procent (ibid). Därutöver utformades den första läroplanen för sfi-undervisning och år 1973 ordnades lärarutbildning i form av

så kallade YRK-kurser, som från början omfattade 20 poäng, men som genom tiderna har utökats upp till 80 poäng (ibid). Lindberg (1996:232) anger att det fanns en stor lärarbrist på grund av expansionen av sfi vilket ledde till att många av de anställda lärarna saknade de bestämda kompetenskraven. Detta ledde i sin tur till att knappt hälften av sfi-lärarna hade tidsbegränsad anställning.

I SOU (2013:76:132) klargörs den betydelsefulla förändringen inom sfi på 1980-talet då kommunerna fick ansvar med AMU-center och studieförbunden för grundläggande svenskundervisning för invandrare. En särskild läroplan och kompetensregler för lärare utformades. Sedan 1985 finns det enligt SOU (2003:77:63–64) en möjlighet att läsa svenska som andraspråk på lärarutbildningen. Det fanns dock inte ännu kurser som skulle ha riktat sig till att undervisa vuxna invandrare inom sfi. Bakom förändringarna under 1980-talet var Sfi-Kommittén, som hade som uppdrag bland annat att se över verksamheten samt lämna förslag om förbättringar. (ibid.)

I SOU (2003:77: 64–65) redogörs för att kommunerna blev ansvariga för all sfi i början på 1990-talet och sedan dess har det varit på det sättet. Bestämmelser om undervisningen skrevs in i skollagen. Regeringens förslag år 1993 innehöll att Skolverket utarbetade förslag till kursplan och betyg. Dessutom infördes centrala prov för sfi. Tidsgränsen för hur länge man skulle ha rätt till sfi togs bort. Samtidigt infördes rätten att påbörja sfi inom tre månader från folkbokföringsdatum. Vid sidan om de här förändringarna ökade möjligheten att bli en kompetent sfi-lärare i Stockholm år 1998, när nationellt centrum för sfi och svenska som andraspråk inrättades vid Lärarhögskolan. (ibid.)

På 2000-talet började man enligt SOU (2013:76:133) koncentrera sig på individanpassning inom sfi. År 2002 infördes en ny kursplan med fyra kurser på olika studievägar. De olika studievägarna tar hänsyn till elevernas skiftande bakgrund och förutsättningar att studera. Enligt kursplanen skulle det efter varje avslutad kurs ges ett betyg. År 2012 blev det obligatoriskt att varje studerande ska ha en individuell studieplan. (ibid.)

Före 2000-talet förstods att sfi-utbildningen enligt SOU (2013:76:133) inte bara är språkutbildning utan man förstod att den även skulle erbjuda samhällsinformation. Men från och med 2000-talet innebär sfi en ren språkutbildning och samhällsinformation står inte längre i kursplanen. Nytt var även att kommunerna kunde börja samarbeta med Arbetsförmedling så att eleverna får språkövning i arbetslivet. Eleverna kan avlägga praktik, arbeta, göra andra studier eller delta i rehabilitering. (ibid.)

I detta delkapitel har jag redogjort för utvecklingen av sfi-undervisningen. I följande kapitel förklaras mer detaljerat hur den fungerar i praktiken.

## **2.2 Kursplan för utbildning i sfi**

Syftet med utbildningen i svenska för invandrare är enligt kursplanen (Skolverket 2012:7–8) för sfi att ge vuxna invandrare grundläggande kunskaper i svenska språket. Invandrare ska få språkliga redskap för kommunikation och livet i Sverige. Eleverna ska nå en kommunikativ språkförmåga, som innebär såväl muntliga som skriftliga kunskaper. Utbildningen ska även ge grundläggande läs- och skrivfärdigheter för vuxna som saknar de här färdigheterna till exempel på grund av kort skolbakgrund eller ett annat skriftspråk. Utgångspunkten för utbildningen ska alltid vara individens behov och förutsättningar. (ibid.)

Det finns flera mål inom utbildningen i sfi (Skolverket 2012:7–8). Eleven ska utveckla sin förmåga att läsa och skriva svenska, sin förmåga att tala, lyssna och förstå svenska i olika sammanhang och ett gott uttal. Man ska även få kunskap om språkanvändningen. Det vill säga att man ska veta hur man anpassar språket till olika mottagare och situationer. Dessutom ska man lära sig studieteknik som innebär till exempel förmågan att använda lexikon och dator och att reflektera över sin egen inläring. (ibid.)

Från och med år 2002 består utbildningen av tre olika studievägar 1, 2 och 3, som riktar sig till elever med olika bakgrund, förutsättningar och mål (Skolverket 2012:9). Detta betyder att kurserna får olika utformning beroende på de här faktorerna. Studieväg 1 är avsedd för personer med kort studiebakgrund. Studieväg 3 vänder sig till de som har längre utbildningsbakgrund och de har bra färdigheter att studera.

De olika studievägarna består av olika kurser (Skolverket 2012:9). Tidigare utgjordes studieväg 1 av kurserna A och B, studieväg 2 av kurserna B och C och studieväg 3 av kurserna C och D. Kurserna B och C kunde vara antingen nybörjarkurs eller fortsättningskurs, eftersom de finns i två studievägar. Kurskraven var desamma i båda kurserna, men kurserna fick olika utformning beroende på elevens studievägar, utbildningsbakgrund och kunskaper i svenska vid kursstarten samt vald studieväg (ibid). Därför med kurserna B och C gäller alltså men från den 8 augusti 2017 finns det enligt Skolverkets webbsida<sup>3</sup> tre nya kurser. Med hjälp av de nya kurserna blir studievägarna mer målgruppsanpassade

---

<sup>3</sup> <https://www.skolverket.se/laroplaner-amnen-och-kurser/vuxenutbildning/komvux/sfi> hämtad 8.6.2018

och sammanhållna. Nedan skriver jag alla studievägar och deras kurser både i det gamla systemet och i det nya systemet så att det blir lite tydligare:

**Tidigare:**

Studieväg 1 – kurs A och B

Studieväg 2 – kurs B och C

Studieväg 3 – kurs C och D

**Nu:**

Studieväg 1 – kurs A, B, C och D

Studieväg 2 – kurs B, C och D

Studieväg 3 – kurs C och D

Senare när jag skriver till exempel 1A menar jag kursen A, det vill säga nybörjarkursen, i studieväg 1 och med 2C menar jag fortsättningskursen C i studieväg 2.

Det genomförs en kartläggning av bland annat en elevs kunskaper och förutsättningar för att man ska kunna bedöma på vilken nivå hen ska börja sina studier (Skolverket 2012:9). En elev kan avsluta sfi efter respektive kurs, men idén är att alla elever ska läsa kurs D och möjligen fortsätta till komvux<sup>4</sup> oavsett på vilken kurs och studieväg utbildningen påbörjas. Kurserna i sfi är relaterade till den gemensamma europeiska referensramen för språk (CEFR). Kurs A motsvarar nivå A1-/A1, kurs B motsvarar nivå A1/A2, kurs C motsvarar nivå A2/A2+ och kurs D motsvarar nivå B1/B1+. (ibid.)

För personer utan tidigare utbildning och som saknar till exempel grundläggande läs- och skrivfärdigheter ordnas läs- och skrivinläring (SOU 2013:76:144–145). Enligt utredningen knyts den inte till någon av kurserna A–D, utan den utgör en egen del. Den kan läsas vid sidan om kurserna A–D.

Enligt SOU (2013:76:145) får eleverna ett betyg på varje avslutad kurs. Som betyg används beteckningarna A, B, C, D, E eller F. A är det högsta betyget och E är det lägsta betyget. F betecknar icke godkänt resultat. Den del som avser läs- och skrivinläring får inget betyg. Bedömningen består av fem delar: hörförståelse, läsförståelse, muntlig interaktion, muntlig produktion och skriftlig färdighet. Läraren ska inte bedöma delen fristående utan läraren måste göra en helhetsbedömning av elevens förmåga att använda det svenska språket i olika syften och klara sig i samhället. (ibid.)

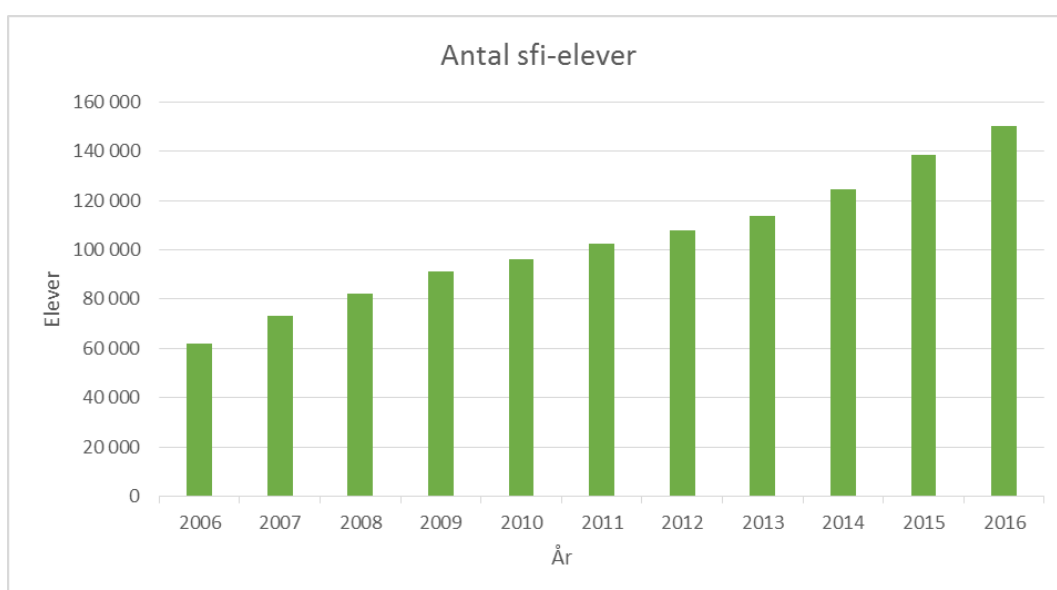
---

<sup>4</sup> Komvux är en förkortning av kommunal vuxenutbildning. En relativt homogen grundskola och gymnasieskola har fått sina motsvarigheter inom vuxenutbildningen med komvux på grundläggande respektive gymnasial nivå (SOU 2013:76:211–212). Utbildningen på grundläggande nivå syftar till att ge vuxna kunskaper som de behöver för att delta i samhälls- och arbetslivet samt att möjliggöra fortsatta studier. Om man vill delta i utbildning på gymnasial nivå för att kunna få behörighet till högskolestudier måste man ha en yrkesexamen från gymnasieskolan (SOU 2013:76:382).

Efter kurserna B, C och D följer enligt Skolverkets webbsida<sup>5</sup> ett obligatoriskt nationellt prov. Detta betyder att vissa elever gör flera nationella slutprov beroende på vilken studieväg en elev först har påbörjat. De nationella proven består av delprov som har som sitt fokus att läsa, lyssna, tala/samtala eller skriva. De nationella slutproven i sfi är ett stöd för lärare vid betygsättningen (SOU 2013:76:145). De utarbetas vid Institutionen för språkdidaktik vid Stockholms universitet på uppdrag av Skolverket.

## 2.3 Statistik och studieresultat inom sfi

Antalet sfi-elever har enligt Skolverkets statistik konstant ökat sedan 1999. År 1999 studerade drygt 36 000 sfi-elever varav cirka 15 000 var nybörjare. År 2016 studerade cirka 150 000 elever i sfi vilket är mer än en fyrdubbling sedan år 1999. Många av eleverna kommer från Syrien, Somalia och Irak. Merparten av sfi-eleverna är flyktingar och deras anhöriga (SOU 2013:76:147). Nedan finns det ett diagram på antal sfi-elever.



**Figur 1.** Antal sfi-elever

---

<sup>5</sup> <https://www.skolverket.se/bedomning/nationella-prov/alla-nationella-prov-i-skolan/utbildning-i-svenska-for-invandrare> hämtad 8.6.2018

Diagrammet visar hur antalet sfi-elever har ökat varje år från och med år 2006. År 2006 fanns det cirka 62 000 elever medan det år 2016 fanns över 150 000 elever som är mer än två gånger mer jämfört med antalet år 2006 (Skolverket 1).

I Skolverkets tabeller står att de flesta av eleverna i svenska för invandrare är 25–39 år gamla. Under åren 2012–2016 var 56–60 procent av eleverna 25–39 gamla och 22–25 procent var 40–54 år gamla. Skillnaden mellan antal kvinnor och män är marginell i de olika åldersgrupperna. (Skolverket 1.)

Enligt Skolverket avbröt 22 procent av deltagarna kursen under 2016. De flesta avbrotten finns på kurs 3C, det vill säga på den nybörjarkurs i studieväg 3, där 27 procent avbröt sin kurs år 2016. (Skolverket 2.) Skolverkets statistik anger vidare att 98–99 procent av eleverna som slutför kursen brukar få ett godkänt betyg. De flesta eleverna med betygen A eller B fanns år 2016 på den lägsta kursen på varje studieväg, det vill säga på kurserna 1A, 2B och 3C. (Skolverket 2.)

## **2.4 Sfi-lärare**

Kompetenskraven för sfi-lärare har inte bara förändrats under 1970-talet utan också på 2000-talet. Först år 2010 var det möjligt att läsa en utbildning som var avsedd för blivande sfi-lärare för vuxenstuderande. Utbildningen kunde väljas vid Stockholms universitet. Denna utbildning finns inte längre kvar. (SOU 2013:76:162.)

I utredningen (SOU 2013:76:162) nämns förordningen som reglerar att läraren i sfi måste ha avlagt lärarexamen och minst 30 högskolepoäng i ämnet svenska som andraspråk. Hela masterexamen består nuförtiden av 300 högskolepoäng. Enligt Skolverkets statistik finns det under läsåret 2016/2017 sammanlagt 3997 lärare i kommunal vuxenutbildning i sfi. Av dem har 69,6 % en högskoleexamen och en fjärdedel av lärarna är födda utomlands. Cirka 81 % av lärarna är kvinnor. (Skolverket 3.)

### **3 Metod och material**

I denna undersökning har jag genomfört lektionsobservationer, ljudbandinspelningar och använt en observationsblankett för skriftliga anteckningar om lektionerna. I det här kapitlet belyser jag varför jag valt de ovannämnda metoderna och hur jag genomförde dem i praktiken. Dessutom presenterar jag själva materialet och argumenterar för urvalet. Efter detta tar jag upp forskningsetiska aspekter.

#### **3.1 Deltagande observation som forskningsmetod**

Eftersom syftet med denna studie är att beskriva lektionerna inom sfi besökte jag en skola i Sverige där sfi-undervisningen sker och observerade lektioner. Deltagande observation blev forskningsmetoden så att jag som observatör endast inte satt bakom i klassrummet och såg ut som en officiell forskare. Detta kunde ha ändrat stämningen i klassrummen.

Deltagande observation hör till kvalitativ forskning. Holme och Solvang (1991:100) beskriver i sin bok att kvalitativ metod kännetecknas av en närhet till forskningsobjektet. Enligt dem ska man ha närhet till enheterna i undersökningen för att kunna utveckla sina kunskaper. Man försöker se det fenomen man studerar inifrån (ibid.)

Holme och Solvang (1991:101) hänvisar till John Lofland (1971) som beskriver huvudsakliga drag som man måste ta hänsyn till när man gör en kvalitativ undersökning. För det första ska man ha en fysisk närhet till undersökningsenheterna. För det andra ska man ge en sann återgivning av vad som sker. För det tredje bör man också beskriva till exempel människor och aktiviteter så att alla förstår förhållandena inom det man undersökt. För det fjärde har man direkta citat som visar individernas uttryckssätt. De här principerna har jag tagit hänsyn till i denna undersökning.

I början av lektionerna jag följde med presenterade jag mig själv som en nyfiken studerande som ska skriva sin pro gradu-avhandling om sfi-undervisningen. När läraren undervisade satt jag längst bak i klassrummet, observerade, lyssnade och gjorde anteckningar. När eleverna började jobba i smågrupper eller ensamma gick jag runt i klassen och lyssnade, deltog i diskussionerna, svarade på frågor som elever hade och hjälpte till vid behov (jfr Berqvist 2001:40). På basis av många frågor som eleverna ställde genast från och med början av lektionerna var de inte rädda för mig utan de såg mig som en hjälplärare och som en intressant person. Under pauserna talade jag med eleverna och jag vann deras

förtroende genast från början vilket var viktigt (jfr Berqvist 2001:39). Berqvist (2001:40) påpekar att i samvaron med elever i korridorer är det naturligt att engagera sig i det som pågår och för mig kändes det viktigt och först och främst naturligt att tala med elever även utanför undervisningen. Tanken bakom var att jag inte ville se ut som en expert vilket skulle ha fått eleverna att ändra sitt naturliga beteende under lektionerna. Av samma anledning talade jag också med lärarna före och efter lektionerna. Enligt Holme och Solvang (1991:132) bör man som observatör smälta in i mängden när det handlar om hur man beter sig, uttrycker sig och klär sig. Holme och Solvang (ibid.) menar att det inte är bra om informanterna hela tiden påminns om att man är där för att observera.

### **3.1.1 Ljudbandinspelningar**

För att uppfylla det fjärde draget av Lofland (1971) om att använda direkta citat och för att alltid kunna gå tillbaka till lektionerna gjorde jag ljudbandinspelningar. Jag hade två ljudinspelare. En hade jag alltid på ett ställe och en tog jag alltid med mig när jag gick runt i klassen, lyssnade på eleverna vid pararbeten och deltog i gruppdiskussionerna. När det fanns gruppdiskussioner så koncentrerade jag mig på en eller två smågrupper och försökte således inte lyssna på varje grupp. När man stannar lite längre hos en grupp får man en bättre uppfattning om hur kommunikationen i gruppen fungerar och om den utvecklas på något sätt under diskussionen. De delar som är relevanta för analysen har jag transkriberat, dvs. omvandlat till läsbar form (se Lagerholm 2010:34). Eftersom målet med inspelningarna var att kunna exemplifiera de interaktiva situationerna och diskussionerna på lektionerna och inte analysera språket har jag använt mig av talanpassad transkription som utgår från skriftspråkskonventionen (se Norrby 2014:99). Det viktigaste är vad eleverna säger och inte hur de uttalar eller om de stakar sig. I början av kapitel 5 förklarar jag noggrannare hur jag har gjort transkriberingarna.

### **3.1.2 Observationsblankett**

För att samla in samma grundinformationer om lektionerna och för att hålla fokus på rätta företeelser använde jag en observationsblankett (se bilaga 1) för anteckningar (jfr Stukát 2005:50). Den är inspirerad av De Maios (2012) observationsschema samt COLT-schemat som presenteras i kapitel 4.2.3. Blanketten är indelad i sex aspekter som är *typ av aktivitet och tidsfördelning, läromedel, läraren, elever, informell kommunikation och grupparbete*.



Vid varje aspekt står inom parentes vilka företeelser hör till vilken aspekt. Till exempel vid aspekten *läraren* står taltid, monolog/dialog, slutna/öppna frågor, IRU-strukturer, korrigering, anpassning, engelska, uppmuntran och engagemang. Vid aspekten *elever* står taltid, turer, deltagande, initiativ och skillnader mellan individer. I teoridelen (kapitlet 4) förklarar jag vad dessa företeelser innebär. Anteckningarna fungerade som stöd för ljudbandinspelningarna och de hjälpte till vid lyssnandet av inspelningarna samt analysering av lektionerna. Först och främst bidrar de till direkta citat.

### 3.1.3 Transkriptionsmetod

I min analys använder jag flera transkriberingar för att exemplifiera diskussioner som skedde i klassrummen. Som redan nämnts i kapitlet 3.1.1 är meningen med utdragen att illustrera diskussionernas innehåll och längd. Av denna anledning använder jag grov transkribering. För att ändå behålla autenticitet i diskussionerna har jag inte korrigerat avvikelser från infödd svenska. Vid några ställen ansåg jag att ett felaktigt ord stör förståelsen och då har jag skrivit det rätta ordet i hakparentes.

En kort paus i talflödet markeras med / och en längre paus med //. De engelska orden och fraserna har jag kursiverat. Vad talaren gör samtidigt när hen pratar och hur andra elever reagerar på talet har jag några gånger skrivit inom parentes för att förtydliga några situationer och att belysa stämningen i klassrummet.

I transkriptionerna finns några för talspråk typiska drag som reduktioner genom utelämnande av vissa konsonanter. Stor begynnelsebokstav och punkt återfinns inte medan frågetecken ändå har använts för att förtydliga frågeintonation. Några kommatecken används för att underlätta läsningen av längre sekvenser. Samtidigt tal markeras med versaler inom parentes. På ett ställe är transkriptionen osäker och detta har markerats inom parentes med ett frågetecken i slutet av frasen.

Bokstaven *L* står för läraren och *E* står för elev. Numren vid bokstaven *E* markerar olika talare. För att underlätta hänvisningen till olika ställen i transkriberingarna har jag numrerat inläggen.

## 3.2 Material

I detta delkapitel motiverar jag först för valet av den besökta skolan. Efter detta berättar jag lite om kurserna som jag såg samt presenterar deras lärare kortfattat. Till slut beskriver jag de observerade lektionerna.

### 3.2.1 Urval

Observationerna i denna studie genomfördes i Stockholms län. Anledningen till valet var det faktum att en stor del av sfi-eleverna studerar där. Figuren nedan illustrerar fördelningen av eleverna i olika delar av Sverige.



**Figur 2.** Antal sfi-elever i olika delar av Sverige

Såsom figur 2 visar fanns det enligt Skolverkets statistik<sup>6</sup> år 2016 sammanlagt cirka 150 000 sfi-elever i Sverige varav cirka 39 000 fanns i Stockholms län. Antalet motsvarade således 26 % av sfi-elevmängden i Sverige. Skåne med cirka 39 000 och Västra Götalands län med cirka 26 000 sfi-elever hade de två nästhögsta antalen sfi-elever i riket. De andra länen hade cirka 200–6000 sfi-elever. Även om statistiken är från år 2016 anser jag att man

<sup>6</sup> <https://www.skolverket.se/skolutveckling/statistik/sok-statistik-om-forskola-skola-och-vuxenutbildning> hämtad 20.6.2018

kan vara säker på att det ännu år 2017 finns många elever i Stockholms län som studerar på sfi. Dessutom kan man förmodligen få en genomsnittlig representation av sfi-eleverna på grund av länets höga antal av dem.

I Stockholm finns det många möjligheter att studera sfi. Den erbjuds både av kommunala och privata skolor samt av folkhögskolor<sup>7</sup>. Jag valde ingen folkhögskola eftersom de kurser som erbjuds där ofta bygger på att eleven har genomgått sfi och har betyg från i regel minst kurs C (SOU 2013:76:143). Det vill säga att det inte finns nybörjarkurser i varje folkhögskola. I stället valde jag en kommunal skola vars kursutbud är mångsidigt. Att jag valde en kommunal skola i stället för en privat skola beror på att jag ville få en bild av undervisningen som sker med de resurser som kommunen ger och som till exempel inte tar ut elevavgifter. En viktig utgångspunkt till valet av skola var också tydliga nätsidor som ger tillräckligt med information om verksamheten.

### 3.2.2 Kurserna och lärarna

Antal kursdeltagare varierade från 10 till 22. Under veckan såg jag sammanlagt 215 elever varav 125 var kvinnor (58 %) och 92 män (42 %). Det finns nio olika kurser som jag besökte på flera olika nivåer som man kan se i tabell 1 nedan. Under lektionerna frågade jag eleverna hur länge de har studerat svenska och de svar som jag fick står också i tabellen nedan.

**Tabell 1.** Elevernas studiebakgrund i svenska

Nivå	Hur länge har eleverna läst svenska?
Intro	0–5 veckor
1A/B	6–8 veckor
2B/C S	4–6 veckor
2D	1,5–4 månader
3C S	4–8 månader
3C T	1–6 månader
3C/D	4–5 månader
3D	2–8 månader
Vård	8–10 månader

---

<sup>7</sup> [www.stockholm.se](http://www.stockholm.se)

I tabellen ser man några kurser (Intro, 3C S, 3C T och Vård) som jag inte har tagit upp i kapitlet *Bakgrund* (2). Orsaken till detta är att man inte behöver organisera dem, men den skola som jag besökte erbjuder också dem. Kursen Intro är avsedd för nybörjare som ännu inte talar svenska. Dessutom finns det en kurs som heter Vård. De elever som är blivande sjuksköterskor tar den här kursen. Bokstäverna *T* och *S* vid kurserna 3C T, 3C S och 2C S står för orden *tidigt* och *sent*. De som går på kursen 3C S har i princip läst svenska längre än kursdeltagarna på kursen 3C T. Förklaringen till att det finns några kurser där man har slagit ihop två nivåer är helt enkelt brist på resurser. Det finns inte någon lärare som skulle undervisa till exempel nivån 2B och därför är 2B och 2C S tillsammans (2B/C S).

Det rekommenderas att man stannar 4–6 veckor på en Intro-kurs beroende på hur snabbt man utvecklar sig. Annars finns det inga rekommendationer eller tidsbegränsningar för hur länge man får eller borde gå på en kurs. När läraren och eleven tycker att eleven har nått kursmålen gör eleven ett nationellt prov. Om provet går tillräckligt bra får eleven ta en högre kurs. Det finns också elever som avbryter en kurs och börjar den senare på nytt. Av de här anledningarna är det omöjligt att säga hur länge eleverna vanligen har läst svenska när de är på en viss nivå. De studerar i det tempo som passar en. Detta syns också i tabell 1.

Sammanlagt såg jag tio lärare undervisa och en lärarresurs hjälpa till med undervisningen. I tabell 2 nedan ser man hur många av lärarna som har en lärarutbildning och hur länge de har arbetat som sfi lärare. Namnen på lärarna är påhittade för att behålla anonymiteten.

**Tabell 2.** Lärarnas bakgrund

Lärare	Lärarbehörighet	Erfarenhet inom sfi	På nivå/-erna
Anna	Ja	2 år	3D
Gunilla	Ja	7 år	2D, 2B/C S
Johan	Nej	1 år och 8 månader	3C/D, 3C S
Ebba	Ja	5 år	1 A+B
Kalle	Nej	1,5 år	Vård
Johanna	Nej (Juriststudent)	1 år	3C T
Carola	Nej	4 månader	Intro, 1 A+B
Andeon	Ja	8 år	3D
Tivadar	Nej (Lärarstudent)	1 år	2B/C
Inga	Ja	1 år och 4 månader	3C/D
Bassam*	Nej	1 år och 5 månader	1A+B

### \* Lärarresurs

I tabellen ovan ser man att hälften av lärarna har lärarbehörighet. Tivadar är en blivande svensklärare och kommer således att ha behörigheten när han är färdig med sina studier. Kalle tänker avlägga pedagogiska studier inom de närmaste följande åren. Gunilla, Ebba och Andeon har mer erfarenheter att arbeta som sfi-lärare än de andra som har undervisat i 4–20 månader inom sfi. Sex av lärarna var kvinnor och fyra lärare samt lärarresursen var män.

### 3.2.3 Lektionerna

Observationerna genomfördes i slutet av november 2017. När jag besökte skolan stannade jag en hel vecka där och observerade 15 lektioner varav följde jag helt med 8 och 7 följde jag bara delvis med. Data omfattar inspelningar på sammanlagt 30 timmar. I de fall där jag inte såg hela lektionen stannade jag oftast halva lektionen. Orsaken till det var oftast att jag ville se så många olika kurser som möjligt. I några fall var en del av en lektion ovanlig till exempel på grund av individuella utvecklingssamtal mellan läraren och eleverna. En gång hände det också att läraren inte kunde undervisa hela lektionen och då tog jag över och undervisade vilket jag naturligtvis inte har tagit med i undersökningen. En lektion var kortare än vanligt på grund av ett lärarmöte.

Ett lektionspass var cirka tre timmar med en 30 min rast mellan på förmiddagslektionerna och med en 15–30 min rast på eftermiddagarna. På måndag och på torsdag hölls även kvällslektioner vars lektionspass var också tre timmar. Kvällslektionerna är avsedda för dem som jobbar på för- och eftermiddagen. Eleverna som tar kursen på kvällen får sex undervisningstimmar i veckan, de blivande sjuksköterskorna som tar kursen Vård studerar tre timmar i veckan medan de andra eleverna får 15 undervisningstimmar i veckan.

Min hypotes var att beroende på studievägen och kursen kunde det variera hur mycket interaktion det finns under lektionen och hurdan den är. Därför observerade jag lektioner på olika nivåer. Genom att observera flera olika lektioner såg jag undervisning av 11 lärare i olika åldrar. På det sättet var det möjligt att se om alla lärare strävar lika mycket efter att genomföra undervisningen på ett interaktivt sätt. Eftersom jag inte ville observera bara en nivå kunde jag inte heller välja bara en lärare och observera hennes eller hans lekt-

ioner. Orsaken till detta är att lärarna oftast hade bara en kurs som de undervisade flera gånger i veckan. Det vill säga att jag inte fick veta om en lärare skulle undervisa på ett olika sätt beroende av kursnivån. Det är värt att påpeka att lärarna fick veta syftet av min uppsats först när jag var på plats vilket betyder att de inte kunde ha planerat sina lektioner på ett sätt som skulle passa bra till min undersökning.

### **3.3 Etiska aspekter**

Inom humanistisk-samhällsvetenskaplig forskning finns det fyra huvudkrav som enligt Vetenskapsrådet<sup>8</sup> bör följas. De är informationskravet, samtyckeskravet, konfidentialitetskravet och nyttjandekravet. Informationskravet innebär att forskaren informerar alla berörda i forskningen om forskningens syfte. Samtyckeskravet handlar om deltagarnas rätt att själva bestämma över sin medverkan. Konfidentialitetskravet gäller att ge det insamlade materialet största möjliga konfidentialitet och förvara det på ett sätt att obehöriga inte kan ta del av dem. Nyttjandekravet betonar att materialet endast får användas för forskningsändamål. Dessa krav har jag tagit hänsyn till i min undersökning. Innan jag åkte till Stockholm kontaktade jag rektorn av skolan där jag genomförde mina observationer och frågade om jag får besöka skolan för att göra min undersökning. Jag frågade också genast om det går att spela in de lektioner som jag observerar och betonade att det endast är jag och möjligen min handledare som kommer att lyssna på ljudbandinspelningarna. Lärarna och eleverna fick veta syftet i min undersökning innan jag genomförde observationer och de hade möjligheten att neka att medverka i undersökningen. Dessutom påpekade jag att allt material kommer att behandlas anonymt. I de fall där det förekommer namn i transkriberingar har namnen förändrats. Det vill säga att skolans, lärarnas och elevernas namn inte nämns i den här avhandlingen. När avhandlingen är färdig ska materialet förstöras.

---

<sup>8</sup> <http://www.codex.vr.se/texts/HSFR.pdf> hämtad 10.6.2018

## **4 Teoretiska utgångspunkter**

Svenska för invandrare handlar om andraspråksinläring och därför redogör jag i detta kapitel först för några av de grundteman som ligger till grund för den här undersökningen. Efter detta ska fokusen ligga på ett interaktionellt perspektiv för andraspråksinläringen. Sedan tar jag upp olika mönster inom muntlig interaktion i pedagogiska sammanhang som blir särskilt viktiga redskap för analysdelen. I slutet av kapitlet belyser jag hurdana undersökningar det har gjorts om muntlig interaktion i en andraspråkskontext.

### **4.1 Grundteman inom andraspråksforskning**

I följande delkapitel tar jag upp några begrepp, termer och teorier som är relevanta när man talar om andraspråksinläring. Samtidigt med detta relaterar jag termerna till sfi och diskuterar dem kortfattat.

#### **4.1.1 Viktiga begrepp och termer**

När man definierar andraspråk brukar man enligt Abrahamsson (2009:13) ta upp också termen förstaspråk. Enligt hans definition gäller förstaspråk det språk som en individ har lärt sig först med hjälp av sina föräldrar eller andra vårdnadshavare. Ett språk som man har tillägnat efter förstaspråkets etablering eller efter det att det har börjat etableras kallas däremot andraspråk (ibid.). Den här undersökningen handlar om vuxna invandrare men det är ändå värt att påpeka att när det gäller invandrabarn är det vanligt att de kommer att behärska andraspråket bättre än förstaspråket särskilt när andraspråket är majoritetsspråket i samhället (ibid.). Abrahamsson (2009:14) preciserar vidare att förstaspråk och andraspråk inte handlar om behärskningsgraden utan om ordningsföljd för inläringen av språken.

Senare i min avhandling använder jag termen målspråk. Enligt Abrahamsson (2009:14) syftar det på andraspråket vars system är målet för inläringen. Eleverna i min undersökning talar en enklare och mer föränderlig version av målspråket som kallas interimspråk eller inlärarespråk (ibid.).

Abrahamsson (2009:14) redogör för skillnaden mellan andraspråk och främmandespråk. En ytterligare definition för termen andraspråk är att det lärts in i den miljö där språket används och som huvudsakligen är språket för kommunikationen. Främmandespråk är däremot ett språk som enligt Abrahamsson lärs in i en miljö där språket inte an-

vänds på ett naturligt sätt. Som exempel för främmandespråk nämner Abrahamsson (2009:15) inläringen av engelska, tyska och franska på universitet eller när svenska lärs ut vid universitet utanför Sverige. När vuxna invandrare studerar på sfi kunde någon påpeka att de inte lär sig svenska i en naturlig miljö, alltså handlar det om främmandespråksinläring och inte om andraspråksinläring. Det stämmer att det finns flera ”icke-autentiska” situationer i en klassrumsmiljö på grund av klassrummets institutionella karaktär (se kapitel 4.3), men eftersom invandrare ändå har möjligheten att lära sig svenska också utanför klassrummet därför att svenska är ett huvudsakligt kommunikationsspråk och invandrare hör och ser svenska hela tiden i omgivningen så anser jag att man kan tala om andraspråksinläring här.

Abrahamsson (2009:16) presenterar även termerna informell och formell inläring. När man lär sig utan undervisning handlar det om informell inläring, medan inläringen som sker i klassrummet kallas formell inläring. Invandrare i Sverige lär sig svenska – som jag redan har tagit upp – både i klassrummet och utanför skolan. Därför kan man enligt Abrahamsson (ibid.) inte göra det som man lätt gör, nämligen tro, att informell inläring är bara förknippad med andraspråksinläring och formell inläring med främmandespråksinläring.

Enligt Krashen (1981:10) finns det två olika sätt hur vuxna kan utveckla sina kunskaper i ett andraspråk. Detta kallar han för hypotesen om tillägnande och inläring. Tillägnandet liknar enligt honom mycket barnens sätt att lära sig sitt förstaspråk. Det är en omedveten process eftersom inlärarna inte brukar inse att de håller på att tillägna sig ett språk, utan de tänker snarast på det att de använder språket för att kommunicera. Typiskt för tillägnandet är att man inte kan förklara hur språket fungerar. Som exempel på detta nämner Krashen (ibid.) att man kan tycka att en grammatisk mening låter antingen ”rätt” eller ”fel”. Med andra ord känner man inte de grammatiska reglerna av ett andraspråk.

Inläring syftar enligt Krashen (1981:10) på formell inläring. Han förklarar att inläringen handlar om att inläraren är medveten om andraspråket. Hen känner regler och kan tala om dem (ibid.). Igen kan man konstatera att sfi har drag från båda aspekterna. Först och främst gäller sfi inläring av ett andraspråk. Inlärarna hör dock svenska överallt och det händer säkert att de lär sig svenska också omedvetet, dvs. de tillägnar sig svenska.



#### 4.1.2 Kommunikativ kompetens

Såsom det redan har kommit fram är den här undersökningens syfte att undersöka interaktion i klassrummet ur några synvinklar med fokus på inlärares möjligheter att utveckla sina muntliga färdigheter. Att lära sig tala svenska innebär inte endast det att man övar på att tala. Det finns många andra färdigheter som man ska ha för att veta hur man språkligt kan reagera i en interaktiv situation. Man behöver också kunskaper till exempel i grammatik och i pragmatik.

Modellen om kommunikativ kompetens beskriver de olika kunskaperna som man behöver för att kunna kommunicera. Enligt Canale (1983) finns det fyra komponenter som påverkar en kommunikativ språkförmåga. De är grammatisk kompetens, sociolingvistisk kompetens, diskurskompetens och strategisk kompetens (Canale 1983:6). Det finns också andra forskare som har presenterat sina versioner av kommunikativ kompetens. Hymes (1972) tar också hänsyn till kunskapen om olika kontexter där kommunikationen sker, medan Chomsky (1965) koncentrerar sig på grammatik vilket är orsaken till att jag inte använder hans teori. I denna undersökning undersöker jag inte hur kompetenserna i kommunikativ kompetens lärs ut eftersom tyngdpunkten i min undersökning inte är att undersöka hur *rätt* eleverna talar utan hellre hur *mycket* de talar. Men det är ändå viktigt att vara medveten om att det finns olika faktorer som påverkar bakom kommunikativ språkförmåga.

Enligt Canale (1983:7) hänvisar den grammatiska kompetensen till kunskap om ord, ord- och satsbildning, lingvistisk semantik, uttal och rättstavning. Sådana här kunskaper behövs för att man ska kunna förstå och själv producera uttryck med exakta betydelser. Den sociolingvistiska kompetensen syftar på förståelsen om olika kontextuella faktorer i olika situationer såsom deltagarnas status samt interaktionens mål, normer och konventioner (Canale 1983:7). Man ska veta vilka kommunikativa funktioner, attityder (inkl. artighet och formalitet) och idéer är passande i olika sociolingvistiska situationer.

Diskurskompetensen handlar om kunskap om hur man kombinerar grammatiska former och betydelser för att skapa fungerande muntliga och skriftliga texter inom olika genrer (Canale 1983:9). Den fjärde kompetensen, det vill säga den strategiska kompetensen, innebär enligt Canale (1983:10) att man kan olika verbala och icke-verbala strategier som kan kompensera brister i de tre andra kompetenserna.

## 4.2 Interaktion och andraspråksinlärning

Enligt Nationalencyklopedin<sup>9</sup> betyder interaktion ”samverkan eller samspel; process där grupper eller individer genom sitt handlande ömsesidigt påverkar varandra. Påverkan kan förmedlas via språk, gester, symboler etc”. Abrahamssons (2009:261) definition innebär att interaktion är samtal eller konversation mellan två eller flera personer. Dysthe (1996:58) förstår termen som ”socialt samspel”. Hon förklarar även att hon använder termen i en generell och deskriptiv betydelse som omfattar alla slags samspel och interaktioner i klassrummet (Dysthe 1996:58). I denna avhandling använder jag mig först och främst av Dysthes definition eftersom jag anser att alla slags interaktioner i klassrummet är viktiga och de skapar mångsidiga möjligheter för inlärarna att utveckla sina muntliga färdigheter. Det vill säga att jag endast inte intresserar mig för diskussionsövningar och andra muntliga övningar i smågrupper, utan för allt socialt samspel som en undervisningssituation kan erbjuda.

### 4.2.1 Sociokulturellt perspektiv på lärande

Argumentet för att studera pedagogiska verksamheter inifrån med sikte på att beskriva verksamheten och utveckla den baserar sig på det perspektiv som kan benämnas sociokulturellt eller social-konstruktionistiskt (Evaldsson et al 2001:9). Detta perspektiv innebär att interaktion som sker i specifika kulturella och historiska kontexter skapar och upprätthåller människors kunskap. Interaktion betyder grundläggande sociala handlingar där människor bygger sociala relationer och strukturer genom att reagera på andra människors handlingar (Evaldsson et al 2001:10). Därutöver sker de mest betydelsefulla processerna för lärande och identitetsutveckling i social interaktion (Sahlström 2001:93). Norrby och Håkansson (2007:158) hävdar att detta sociokulturella perspektiv på lärande har skapats av den sovjetiske psykologen Lev Vygotskij (1962).

Det är viktigt att eleverna får visa vad de kan (Holmegaard & Wikström 2004:560). Det här innebär att uppgifterna som eleverna gör ska vara på en tillräckligt hög nivå. Där är det givetvis läraren som har makten att välja språkligt tillräckligt utmanande uppgifter. Eleverna behöver ändå inte försöka klara av dem helt ensamma, utan de ska få ”stöttning” av läraren. Gibbons (2002:10) betonar att stöttning (eng. scaffolding) inte är ett

---

<sup>9</sup> <https://www.ne.se/uppslagsverk/encyklopedi/lång/interaktion> hämtad 9.6.2018

annat ord för ordet hjälp. Stöttning innebär en speciell hjälp som stödjer inlärare med att nå nya kunskaper, koncept eller förståelsenivåer. Gibbons fortsätter att stöttning handlar om temporär hjälp som läraren ger inläraren för att inläraren vet hur han eller hon ska göra någonting. Nästa gång kan inläraren klara av en likadan uppgift utan stöd (Gibbons 2002:10). Vygotskij (1978:87) har sagt att ”Det som ett barn kan göra med stöd idag kan hen göra själv imorgon” (min översättning). Vygotskij talar i sitt citat om barns inläring medan min undersökning handlar om vuxna, men jag antar att det passar också bra till vuxna andraspråksinlärare.

Denna slags utveckling sker inom ett utrymme som Vygotskij (1978:86) kallar för närmast utvecklingzon (eng. zone of proximal development). Den närmaste utvecklingzonen utgör alltså avståndet mellan den utvecklingsnivå som man kan nå självständigt och den nivå som man kan nå med hjälp av stöttning av läraren eller andra elever med bättre språkkunskaper. Såsom Vygotskij tar upp behöver den person som ger stöttning inte vara läraren. Swain (1995:136–138) antar också att inlärarna kan hjälpa varandra med processen att utveckla sitt interimspråk. Swain (1995) och Donato (1994) använder begreppet kollektiv stöttning för detta fenomen. Utifrån Donatos resultat kan kollektiv stöttning verkligen leda till inläring. Till och med 75 % av de uttryck som hade uppstått med hjälp av kollektiv stöttning användes på rätt sätt också en vecka senare (Donato 1994:51). Att omformuleringar av varandras yttranden och diskussion om dem är viktiga och underlättar inläringen understöds också av Michael Long (1996), särskilt i den uppdaterade versionen av hans interaktionshypotes. Stöttning som sker i en interaktiv situation kombinerar input, inre inlärningsförmågor, speciellt selektiv uppmärksamhet, och output på ett produktivt sätt (Long 1996:452).

#### **4.2.2 Inflödet och interaktion**

Hammarberg (2004:38) konstaterar att andraspråksforskningen har i och med sin utveckling blivit mer komplex och mångskiftande och man kan betrakta det ur flera olika perspektiv. Det perspektiv som är mest relevant för min undersökning heter interaktionellt perspektiv vars fokus ligger på samarbetet mellan inläraren och den språkliga miljön (Hammarberg 2004:60). Såsom Hammarberg (ibid.) tar upp har det interaktionella perspektivet på andraspråksinläringen likheter också med funktionella och kognitiva aspekter av språkutvecklingen. I de andra aspekterna talas om rollen av språklig input, kommunikationens betydelse för inläringen av syntax samt kommunikativ kompetens som har nära

samband med mitt tema (ibid.). Tornberg (2004:203) nämner också den strukturalistiska och behavioristiska synpunkten på språkundervisningen som leder till interaktionen som utgörs mest av lärarens instruktioner och kontrollfrågor och inlärares svar på de här kontrollfrågorna. Inlärares möjlighet att uttrycka sig blir mycket begränsad. Det nya inom den interaktionella aspekten är enligt Hammarberg (2004:60) att det sociala samspelet inte är bara en del av språkutvecklingen, utan det är underlaget och utgångspunkten för den.

I studiet av interaktionen inom andraspråkutveckling har det vanligaste undersökningsobjektet enligt Hammarberg (2004:60) varit samtal NS-NNS (native-nonnative speaker) där målspråkstalararen kan vara till exempel en lärare i språket vilket är fallet i min studie. Interaktionen inlärare emellan (NNS-NS) har också studerats men inte lika mycket som den förstnämnda situationen där ”expert” och ”novis” samarbetar (Hammarberg 2004:61). Ofta ses inlärares input från målspråkstalare som ett centralt begrepp inom andraspråksinteraktion eftersom den dels bidrar till en fortlöpande källa till kunskap om språket vilket möjliggör inläringstillfällen för inlärares, dels för att det är möjligt att påverka den utifrån (Hammarberg 2004:60).

På 70- och 80-talet utvecklade Krashen fem olika hypoteser om tillägnandet av andraspråk (se t.ex. Krashen 1982). Den troligen mest kända hypotesen gäller input. Krashen (1982:20–21) ställde sig frågan hur man kan uppnå den nästa nivån i andraspråksinläringen, dvs. hur man kan från nivå *i*, där *i* betyder ens nuvarande kunskapsnivå, gå över till *i+1*, dvs. till nästa nivå. Enligt Krashens hypotes utvecklar man sig bara när det språks nivå som man blir utsatt för ligger på en lite högre nivå än vad man håller på att befinna sig (Krashen 1982:21). Man kan fråga sig hur det är möjligt att förstå språket som innehåller ord och uttryck som man ännu inte har lärt sig. Krashens svar på frågan är att vi inte använder bara våra lingvistiska kunskaper när vi försöker förstå ett annat språk. Vi utnyttjar också kontext, våra kunskaper om världen samt extra-lingvistisk information för att förstå. (Krashen 1982:21.) Denna modell är i strid mot faktumet att målspråkstalare brukar anpassa sitt språk när de talar med inlärare av ett andra språk (se kapitel 4.3.1).

#### **4.2.3 COLT-schemat**

Lindberg (2005:92) presenterar ett system som används för att hitta skillnader mellan en kommunikativt inriktad språkundervisning och lärarstyrd undervisning som koncentrerar sig mer på form än kommunikation. Detta system heter COLT-schemat (*Communicative*

*Orientation of Language Teaching*) och det har inspirerat min undersökning. Det tvådelade COLT-schemat har utvecklats utifrån forskning kring andraspråksinläring. Den första delen i schemat består av beskrivningar av klassrumsaktiviteter där man intresserar sig för aktivitetstyp, organisation (helgrupp, smågrupp, individuellt arbete), innehåll, färdigheter som övas och material som används. Den andra delen är avsedd för analyseringar och beskrivningar av aktiviteter utifrån ett helhets- eller diskursperspektiv som görs med hjälp av ljud- och/eller videoinspelningar av de observerade lektionerna. Intressanta att studera här är både lärares och elevers språkanvändning. När det gäller läraren så studeras hans sätt att ställa frågor, följa upp och korrigera elevernas svar. Elevernas möjligheter att ta initiativ och använda språket i längre sammanhängande sekvenser undersöks också. (Lindberg 2005:92–93.)

#### **4.2.4 Användning av målspråket i undervisningen**

Eda Üstünel och Paul Seedhouse (2005) har analyserat lärarnas användning av engelska i en andraspråkskontext vid ett universitet i Turkiet. I sin undersökning kallar Üstünel och Seedhouse växlingen mellan engelska och turkiska för kodväxling. Begreppet kodväxling används även i andra sammanhang. Auer (1998:1) anser kodväxling vara en språklig handling som skapar kommunikativa och sociala meningar. Ofta förknippas kodväxling med en situation där talarna som kodväxlar har mycket goda språkkunskaper i båda språken. Kodväxling kan innebära en kombination av två olika grammatiska system inom en och samma mening vilket sker närmast omedvetet och spontan. Den kan fungera som en kommunikativ strategi, men också som redskap för att skapa samhörighet hos olika grupper. (Auer 1998.)

Det förekom tre olika motiveringar för användning av L1 som i Üstünel och Seedhouses (2005) undersökning var turkiska. Den första motiveringen var långa tysta pauser som lärarna ansåg vara tecken på oklara frågor. Innan lärarna bytte språket till turkiska brukade de upprepa eller omformulera sina frågor på målspråket. Den andra motiveringen för användning av turkiska var situationer där lärarna uppmuntrade inlärnarna att använda målspråket. Det fanns ändå inlärare som efter uppmuntrandet fortsatte att tala L1. Den sista motiveringen för användning av L2 var översättningsuppgifter. (Üstünel & Seedhouse 2005:321.)

I denna undersökning vill jag ta reda på om sfi-lärarna använder engelska i undervisningen och i vilka situationer detta i så fall sker. Även om engelska oftast inte är L1 för

sfi-elever utan engelska fungerar hellre som lingua franca så anser jag ändå att sfi-lärarens användning av engelska kan ses som en variant av kodväxling.

### **4.3 Klassrumsinteraktion i andraspråksundervisning**

I stället för att tala om ett icke-naturligt sätt att lära sig språket eller om icke-autentiska situationer i klassrummet såsom Abrahamsson (2009) gör kan man tala om klassrummets institutionella karaktär. Tainio (2007:31) påpekar att klassrummet handlar om en institutionell situation som byggs upp bland annat genom aktioner som ger ramar för en lektion. Detta innebär således att klassrumsdiskussioner handlar också om institutionell interaktion där deltagarna har vissa roller, nämligen rollen antingen som lärare eller elev. Till dessa roller hör några plikter och rättigheter som syns till exempel vid turtagandet. Läraren är en pedagogisk auktoritet som styr och organiserar verksamheten i klassrummet och avgör vem som får prata och på vilket sätt och om vilket ämne. Detta fungerar som utgångspunkt för interaktiva situationer i klassrummet, men i verkligheten är de här situationerna mer mångsidiga och kontextberoende. (Tainio 2005:179.) Liljestrand (2001:112) påpekar också att klassrummet är en institutionell miljö som har sin bakgrund i att samtal i skolan ofta består av sådana uppgifter som är relaterade till undervisning och lärande. Med andra ord har läraren ett ansvar att utbilda eleverna.

#### **4.3.1 Interaktion i lärarstyrd undervisning**

Holmegaard och Wikström (2004:560) konstaterar att en traditionell undervisning som är starkt styrd av läraren ger eleverna få möjligheter att delta aktivt i undervisningen. Lärarna bör enligt dem undvika att dominera och styra samtalen i klassrummet och i stället aktivt och medvetet sträva efter att skapa en miljö där läraren stöttar eleverna i deras försök att formulera sig, tolka och förstå det som lärs ut. Det är viktigt att eleverna har en chans att dela sina tankar och funderingar med andra och få ställa frågor (ibid). I detta kapitel går jag igenom hur man kan skapa ett så kallat dialogiskt klassrum (se Dysthe 1996). Dessutom tar jag upp typiska mönster som klassrumsinteraktionen mellan lärare och elever brukar bestå av.

#### **I-R-U-strukturer**

Interaktionen mellan lärare och elever i lärarledda aktiviteter brukar ha en viss struktur.

Läraren ställer en fråga, någon av eleverna svarar och läraren bedömer svaret på något sätt. Sinclair och Brazil (1982:49) beskriver de här karakteristiska och regelbundna dragen i klassrumsinteraktionen med så kallade I-R-U-strukturer (eng. I-R-F) där *I* står för initiativ, *R* för respons och *U* för uppföljning. Abrahamsson (2009) ger ett exempel på ett samtal som följer IRU-strukturen:

Lärare: Vad är det för månad nu?	(initiativ)
Elev: Oktober.	(respons)
Lärare: Just det. Och vilken veckodag?	(uppföljning + initiativ)
Elev: Måndag.	(respons)
Lärare: Bra!	(uppföljning)"

(Abrahamsson 2009:189).

Enligt Abrahamsson (2009:190) karaktäriseras en sådan här diskussion inte av genuinitet när det gäller innehåll och interaktion. I interaktion av denna typ blir elevernas roll i interaktion begränsad till responsdelen och lärarens del upptar typiskt det absolut största utrymmet i klassrumsinteraktion. Detta interaktionsmönster kallas ibland "gissa vad läraren tänker på" (Lindberg 2001:64). Lindberg (2005:80) påpekar också att en undervisning med detta interaktionsmönster uppmuntrar snabba färdiga svar som består av enstaka ord och fraser och bidrar inte till reflexion och självständigt tänkande. Lindberg (2005:86) hävdar vidare att lärarfrågorna snarare bör inspirera eleverna till att använda språket på ett kreativt sätt och uppmuntra dem till att själv aktivt ta reda på det nya språkets möjligheter.

Enligt Dysthes (1996:59) definition innebär uppföljning att läraren i en undervisningskontext tar hänsyn till eller följer upp elevens svar genom att införliva det i nästa fråga. På det här sättet byggs vidare på det som eleven har sagt i samtalet. Dysthe (1996) ger ett exempel på en situation på en lektion som hon observerat och där läraren *inte* följer upp elevsvar:

Lärare:	Vilka slags sociala förändringar gav den industriella revolutionen upphov till?
Elev:	Städerna blev större.
Lärare:	Tänk ett ögonblick på hur man levde på landet och i staden och vad de gjorde före den industriella revolutionen. Sedan kom fabrikerna och de skapade nya samhällsgrupper.

Dysthe (1996:11).

Dysthe (1996:59) klargör att läraren i exemplet struntar i elevens svar och följer i stället sina egna tankar. Om läraren hade reagerat på svaret till exempel genom att säga *Ja, och vilka konsekvenser fick detta att städerna blev större?* skulle läraren ha följt upp elevsvar och tagit det med i nästa fråga. Dysthes exempel är från en historiektion men det visar

ändå hur det ser ut när läraren inte följer upp elevsvar. Dysthe (ibid.) förklarar vidare att uppföljning är viktigt för det första eftersom läraren ger eleven en signal om att svaret räckte till och var bra, och för det andra får samtalet en naturlig fortsättning.

När man jämför exemplen på I-R-U-strukturen och uppföljning som finns ovan märker man att Abrahamsson (2009) och Dysthe (1996) använder termen ”uppföljning” på annorlunda sätt. I Abrahamssons exempel säger läraren ”bra” vilket Abrahamsson anser som uppföljning medan Dysthe skulle säga att det handlar om bedömning. Enligt Lynch (1996:107) är ”bra” ett exempel på bedömning och inte på uppföljning. Denna skillnad mellan Abrahamssons och Dysthes definitioner kan bero på att Abrahamsson talar om språkundervisning medan Dysthes exempelsituation på uppföljning är från en historiektion. En annan tid för studierna kan också påverka användningen av termen. Även om Abrahamsson är en andraspråksforskare så skulle jag själv säga att ”bra” i exemplet handlar om (negativ) bedömning och inte om uppföljning. Det innebär att jag i denna uppsats ska använda uppföljning i sådana situationer där läraren införlivar elevsvar in i följande fråga. Jag vill ändå redan i detta skede påpeka att jag förstår att lärarna inte kan följa upp varje svar som eleverna ger eftersom undervisningen i så fall aldrig skulle gå vidare.

Positiv bedömning betyder i undervisningskontext att läraren bedömer elevens svar genom att bygga vidare på svaret i den fortsatta dialogen mellan läraren och eleven eller eleverna (Dysthe 1996:60). I traditionella fråga-svar-sekvenser är det typiskt att läraren ger respons eller bedömer elevens svar genom att säga *rätt*, *bra* eller *inte så dumt* (ibid.). Då framhäver läraren enligt Dysthe det att det är hen som finns i klassrummet för att bedöma och värdera. Det här är inte det som enligt Dysthes definition ingår i begreppet positiv bedömning därför att läraren inte tar elevens svar på allvar och inte använder sig av det i den fortsatta undervisningen (ibid.). Där handlar det däremot om ”negativ bedömning”. I positiv bedömning går läraren in i en dialog med eleven och betraktar eleven som en värdefull kunskapskälla. (ibid.)

### **Autentiska frågor**

Var och en kommer säkert ihåg från sin skoltid hur lärarna ställde många frågor om lärostoffets innehåll och hur det fanns rätta svar på dem. Interaktionen i klassrummet behöver ändå inte begränsas till sådana frågor och till ovanpresenterade I-R-U-strukturer. Lärarna kan däremot också ställa frågor som eleverna kan besvara med sina egna funderingar och åsikter. Sådana frågor kallas autentiska frågor. Enligt Dysthe (1996:58) är autentiska frågor



de frågor som inte har ett på förhand givet svar, en egenskap som är gemensamt med öppna frågor. Eftersom läraren inte har svaret utan hon eller han vill veta något så blir också frågesituationen autentisk.

Motsatsen till autentiska frågor är så kallade testfrågor (Lindberg 2005:80). Autentiska frågor bidrar enligt Dysthe (1996:58) till situationer där det är möjligt för eleverna att delta med sina egna inlägg i diskussionen. Hon konstaterar att det är karakteristiskt för skolan att läraren ”vet” och vill kontrollera om eleven vet. Hon poängterar ändå att det är möjligt att ställa icke-autentiska frågor på ett mer autentiskt sätt, till exempel genom att lägga till *Vad tror du...?* (Dysthe 1996:59). Då ges eleven en möjlighet att tänka själv och inte bara återberätta det som andra tänkt. Eleverna kan reflektera själva och de får dela sin egen uppfattning och tolkning till exempel om en texts betydelse när man frågar *Vad tror du författaren försöker säga oss här?* (ibid.). När man läser genom raderna kan man dra slutsatsen att autentiska frågor bidrar till längre talsekvenser och mer autentisk språkanvändning än testfrågorna som man i värsta fall kan besvara bara med ett ord.

### **Anpassning**

Inom interaktionellt perspektiv på andraspråksinlärning intresserar man sig för inputen till inlärare (Hammarberg 2004:62). I detta sammanhang talas enligt Hammarberg (ibid.) om anpassat tal som betyder målspråkstalaras tal till interimsspråkstalare (*foreigner talk*) och som ännu kan specificeras till lärares tal till elever (*teacher talk*). Målspråkstalaren kan anpassa sitt tal bland annat genom olika språkliga förenklingar, omformuleringar och förtydliganden i uttalet (ibid.). Håkansson (1987) som har forskat i detta fenomen ville få fram om lärarens sätt att tala till en grupp blir mer komplex under kursens gång när eleverna utvecklar sig. Hon spelade in lektioner av sex lärare och fick sammanlagt 70 timmar material från inspelningarna av två eller tre dagar per lärare. Tiden mellan inspelninggångarna var fem veckor. När Håkansson (1987:124–125) analyserade sitt material drog hon slutsatsen att lärarens tal blir mer avancerat när eleverna blir bättre på målspråket. I början använder läraren korta satser och några ord såsom *tänka* eller *veta* blir övergeneraliserade, dvs. att bara de används när man egentligen skulle använda ett annat verb från grupperna *tycka/tänka/tro* och *känna/veta/kunna*. Därutöver talar läraren långsammare och det finns färre variationer i språket jämfört med de senare inspelningarna.

## Korrigerings

Det förekommer olika korrigeringsmönster i klassrummet. Lindberg (2005:89) konstaterar att de inte är lätta att känna igen. Lindberg nämner upprepning, som är en av de vanligaste formerna av korrigeringsmönster, som ett exempel på ett problematiskt korrigeringsmönster. Upprepning kan nämligen också fungera som bekräftelse och signalera att man har förstått det som sagts. Detta kan enligt Lindberg vara förvirrande för en inlärare. Att kunna veta om upprepning ska uppfattas som korrigeringsmönster eller som bekräftelse handlar t.ex. om att höra och förstå skillnader mellan intonation vilket kan vara mycket svårt för inlärares. Lindberg nämner ett annat problem som har med inkonsekvens att göra. Språkliga fel korrigeras och lämnas utan korrigeringsmönster omväxlande. (Lindberg 2005:89.)

Roy Lyster (1998) och Leila Ranta har forskat i korrigeringsmönster i kommunikativa klassrum. I sin undersökning kom de fram till sex olika typer av korrigeringsmönster som lärarna använde. Lite mer än hälften (55 %) av alla korrigeringsmönster handlade om implicit omformulering (recasts) av det ställe av inlärares yttrande som innehöll något felaktigt (Lyster & Ranta 1998:53). Andra korrigeringsmönster som förekom i undersökningen var explicit korrigeringsmönster, begäran om förtydligande, metalingvistiska ledtrådar, elicitering och repetition. När läraren korrigerar explicit betyder det att hen ger den korrekta formen och möjligen förklarar någon grammatisk regel. Läraren kan också använda fraser som tydliggör att det som inlärares sade var fel. Elicitering innebär däremot att läraren ställer frågor som *Hur säger man X på svenska?* för att få inlärares att producera den korrekta formen. Repetition betyder att läraren upprepar det som var fel och med hjälp av intonationen markerar att det handlar om ett fel. (Lyster & Ranta 1998:46–49.)

Ruuskanen (2007) har också undersökt korrigeringsmönster i ett klassrum med elever som läser finska som andraspråk. Dessutom har hon forskat i hurdana strategier lärarna använder om de inte får något svar. I hennes undersökning förekom först och främst metalingvistiska ledtrådar som hjälpte eleverna med att formulera rätta former (Ruuskanen 2007:103–106). Med hjälp av stigande intonation markerade lärarna att det fanns något felaktigt i elevernas svar eller att det fattades något i dem. I undersökningen framkom att lärarna brukade upprepa sina frågor antingen i samma form eller i nästan samma när ingen av eleverna svarade på frågorna. Ruuskanen (2007:112) hänvisar till undersökningar där lärarna har formulerat sina frågor på nytt i stället för att omformulera dem lite eftersom eleverna inte tycks ha förstått frågorna. Ruuskanen är ändå inte övertygad över att detta fungerar i en andraspråksmiljö. Hon menar att problemet med tystnad efter frågorna som

lärarna har ställt ligger på faktumet att eleverna alltid inte har tillräckligt goda språkkunskaper för att kunna besvara frågorna. Den andra anledningen är att eleverna ännu kan ha så pass bristande språkkunskaper att de blir ännu mer förvirrade om omformuleringarna av frågorna innehåller ännu fler ord som de inte känner till. (Ruuskanen 2007:112).

Det som var särskilt intressant i Ruuskanens (2007) undersökning var ett stort antal upprepningar. Upprepningarna fungerade i stort sett som markeringar för rätta svar. Ruuskanen (2007:116) antar att det är viktigt för eleverna att veta vilken form som var rätt. Dessutom kan eleverna möjligen komma ihåg de rätta formerna bättre när läraren upprepar dem. Ändå användes upprepningarna även för att markera fel i elevsvar.

#### **4.3.2 Interaktion i grupp- och pararbete**

I skolvärlden finns det en tendens att undvika lärarstyrd undervisning (Turkia 2007:210). Turkia konstaterar att detta inte är något nytt, utan man har talat om grupparbetet redan på 50-talet. Då presenterades det som ett alternativ till lärarstyrd undervisning. Par- och grupparbete anses ha en central betydelse i undervisningen när man sträver efter att utveckla en kommunikativ språkförmåga (Gustavsson 2007:27). Det bidrar till möjligheter att kommunicera på ett genuint sätt och att utveckla språket. Dessutom skapar det en trygg miljö för språkutvecklingen. Den trygga miljön befrämjar språkutvecklingen och fungerar motiverande. (Lindberg 2001, 2005.)

Matti Leiwo et al (1987) har publicerat forskning om muntlig interaktion i undervisning och i inläring. Leiwo et al (1987c:171) beskriver bland annat diskussioner i smågrupper. Diskussionernas huvudmål är enligt dem att sammanbilda och processera information om temat i diskussionen. I motsats till undervisningssamtal har ingen i smågruppen en auktoritär ställning jämför med andra. Det kan ibland hända att en elev tar rollen som chef och leder diskussionen, men hen måste skaffa den här rollen och arbeta för att behålla den. Gruppdiskussioner liknar enligt Leiwo et al (ibid.) mer förhandling än helklass- eller undervisningsdiskussioner. Deltagaren väljer själv vilken roll hen tar. Hen kan lyssna passivt, öppna diskussioner, stödja, vara oenig eller enig eller svara överhuvudtaget.

Frågorna är också olika i smågruppdiskussioner. Medan läraren i ett undervisningssamtal vet svaret och testar elevernas kunskaper så är målet med frågorna i en smågruppsdiskussion ofta att få information om det tema som diskuteras (Leiwo et al 1987c:176). Det kan ändå enligt Leiwo et al (ibid.) hända att frågaren ställer sin fråga för att vara artig. Dessutom är det typiskt för smågruppsdiskussionerna att det finns situationer

där ingen av deltagarna vet svaren på den ställda frågan (Leiwo et al 1987c:175). Möjligt är också att frågan inte anses vara relevant för diskussionen och därför besvaras den inte (Leiwo et al 1987c:178).

I Leiwo et al (1987c:196) undersökning kom även fram till att ju mindre en smågrupp är desto bättre blir diskussionen. I grupperna på tre personer fanns mest uttryck som innehöll relevant information. Det förekom mest åsikter och rationellt resonemang. När grupperna blev större fanns det fler fristående uttryck.

Det är inte oväntat att den kognitiva nivån i smågruppsdiskussioner blir lägre än nivån i undervisningssamtal (Leiwo et al 1987c:198). Det förekommer också misslyckade episoder som inte finns i undervisningssamtal eftersom läraren hela tiden har ett mål i sin undervisning. Trots allt detta kom det fram i Leiwo et al (ibid.) undersökning att eleverna också kan föra diskussioner på innehållslig och kognitiv hög nivå samt leda diskussioner. I Turkias (2007:237) undersökning förekom också några episoder som inte handlade om uppgiften som läraren hade gett. Turkia konstaterar att de här episoderna kan förekomma när som helst, men att de finns mer i slutet av diskussionen. Det vill säga att eleverna använder mer tid för sakerna utanför skolan i slutet av lektionen. Även om eleverna då och då talar om fritid så strävar de efter att fortsätta med den egentliga uppgiften. Eleverna är med andra ord orienterade i att slutföra uppgiften. (Turkia 2007:237.)

Jämfört med lärarstyrd undervisning är elevernas förhållande till kunskapsstoffet mer aktivt i smågruppsdiskussioner (Leiwo et al 1987c:198). Eleven kan utnyttja sin tidigare information och relatera den till ny information samt kombinera det nya och det gamla med varandra i diskussionen. För att kunna delta aktivt i diskussionen krävs av eleven förmåga att formulera och uttrycka sina tankar. Leiwo et al (1987c:199) påpekar att användning av smågruppsdiskussioner som undervisningsmetod innebär att planera noggrant, sätta mål och handleda.

Brown och Yule (1983:34) konstaterar att omständigheter i en talsituation påverkar hur lätt eller svårt det är för en inlärare att uttrycka sig muntligt. De antar att inläraren kan göra sitt bästa när hen lider så lite som möjligt av så kallad kommunikativ stress. Det finns flera faktorer som är relaterade till kommunikativ stress. Den första är lyssnaren. Det är lättare för inlärarna att tala med personer som de känner till eller med personer som är jämnåriga med dem. Dessutom är det lättare att diskutera med en person än med flera personer.

En annan faktor som påverkar kommunikativ stress är miljö (Brown & Yule

1983:34). Det är mindre krävande att tala i en känd och informell miljö än i en miljö som är okänd och formell. Lyssnarens språkkunskaper spelar också en roll. Det är nyttigt för inläraren om lyssnarens språkkunskaper ligger på samma nivå. Informationsvärde är också viktigt. Behöver lyssnaren den information som inläraren har och är intresserad av den så hjälper det inläraren. Inläraren har således kontroll över informationen vilket motiverar hen att förmedla den. (Brown & Yule 1983:34.)

En annan faktor har med inlärarnas egna kunskaper om innehållet att göra (Brown & Yule 1983:34). Det är enklare att tala om ett välkänt innehåll som man känner till helt och hållet. Om man känner till ordförrådet som är relevant för uppgiften så hjälper det också. Den sista faktorn gäller uppgiftens inre struktur. Att till exempel återge ett händelseförlopp orsakar färre problem än att motivera varför de skedde just i en viss ordning. (Brown & Yule 1983:34.) Brown och Yule (1983:36) påminner ändå att även om så lite kommunikativ stress som möjligt i en talsituation kan bidra till en lyckad språkanvändning så är det möjligt att inläraren under en språkkurs gång ges möjlighet att öva på att tala i en mer stressig situation, men först när hen är beredd att göra det.

Skehan (2001) har undersökt vilka faktorer som påverkar det språkliga utflödet hos inlärarna. Utifrån hans resultat bidrar tillgången till planeringstid inför uppgifterna till en högre grad av komplexitet (Skehan 2001:181). Lindberg (2005:95) tillägger att kontextuellt stöd i form av en bild kan bidra till samma resultat eftersom det minskar den kognitiva bearbetningen och kan på det sättet göra det lättare att använda målspråket.

Brown och Yule (1983:37) nämner ett par problem som hör till pararbete. Det första problemet är att läraren varken kan höra vad inlärarna säger eller kan korrigera deras output om de jobbar i en "privat" situation. Det andra problemet är anknutet till det första och innebär att läraren inte kan vara säker på att inlärarna talar målspråket. Brown och Yule (ibid.) medger ändå att inlärarnas behov av att öva på att tala målspråket dominerar dessa iakttagelser. Dessutom menar de att det är nedlåtande att som lärare korrigera inlärarnas fel och avbryta deras tal. Bara att veta att läraren står i närheten och är beredd att göra dessa saker är omotiverande. (ibid.)

Skehan (2001:176) har jämfört dialogiska uppgifter med monologiska ur tre olika synpunkter som är korrekthet, komplexitet och flyt. Korrekthet ökar vid dialogiska uppgifter. En förklaring till detta är att man har mer tid att planera sitt tal medan samtalspartnern talar. En annan förklaring är att de som talar med varandra kan utnyttja varandras korrekta uttryck samt bearbeta och korrigera dem. Dialogiska uppgifter bidrar också till en högre

grad av komplexitet. Detta kan också förklaras med att inlärarna kan ha nytta av varandras inlägg. När inlärarna jobbar tillsammans så omtolkar de uppgiften vilket gör den mer komplex. Slutligen blir graden av flyt ändå lägre. Detta beror dels på osäkerhet vid turtagandet, dels på faktumet att inläraren måste anpassa sig till oförutsedda inlägg av sin samtalspartner. (ibid.) Möjligt är också att den ena personen i en talsituation dominerar interaktionen och härmed begränsar den andra personens möjligheter att delta i diskussionen och visa vad hen kan (Lindberg 2005:95).

Situationer där inlärarna övar på att tala målspråket i smågrupper borde enligt Brown och Yale (1983:37) anses hellre som övningar än direkt undervisning. Det är ändå möjligt för läraren att inkludera någon slags undervisning i dem till exempel genom att skriva nytt ordförråd på tavlan. Därutöver kan eleverna ställa frågor till läraren antingen i övningssituationen eller efter den. I så fall kan läraren ge inlärarna information som de verkligen behöver och inte tvinga information som inte är relevant för dem. Med andra ord har läraren en viktig roll också när inlärarna jobbar i smågrupper. (Brown och Yale 1983:37.)

## **4.4 Tidigare forskning**

Jag har redan tagit upp forskning kring interaktion i klassrummet, men i detta kapitel koncentrerar jag mig mest på undersökningar som handlar om interaktion inom sfi.

### **4.4.1 Interaktion vid olika aktiviteter**

Inger Lindberg (2005) har gjort en jämförande studie som beskriver några autentiska undervisningssituationer med avseende på ett antal interaktionella drag. Lindberg ville till exempel veta hur man kan karakterisera olika muntliga aktiviteter med avseende på inlärarnas möjligheter att komma till tals och använda språket i längre och syntaktiskt mer komplicerade sekvenser.

Studiens data består av kontinuerliga observationer och ljudbandinspelningar som samlades in under en termin i en sfi-undervisningsgrupp i Stockholm. Gruppen bestod av 16 vuxna invandrare och tre lärare. Vid sidan om ljudbandinspelningarna gjordes några videoinspelningar. Dessutom deltog Lindberg i lärarnas regelbundna planeringsmöten.

Vid grammatikgenomgång fanns det trots ett I-R-U-mönster och klar lärarstyrning en relativt livlig och varierande interaktion i Lindbergs studie. Inlärarna deltog aktivt i

undervisningen men turerna bestod ofta av enstaka ord eller fraser. Lärarens tal dominerade och det förekom ofta längre lärarutläggningar. Eleverna deltog ojämnt i undervisningen på det där sättet att några av de manliga eleverna dominerade medan vissa av de kvinnliga eleverna var mycket tysta. (Lindberg 2005:143.)

När texten gicks igenom i Lindbergs studie var det för det mesta läraren som kontrollerade lektionen och det fanns typiska I-R-U-sekvenser och många testfrågor. Läraren fick ofta lotsa fram eleverna till det avsedda svaret. Inlärarna verkar håglösa när interaktionen begränsas till textfrågor på innehållet i texten. Däremot gav diskussionerna inlärarna rika tillfällen att använda språket i längre sammanhängande turer. Talutrymmet var relativt jämt elever emellan men det fanns dock en skillnad mellan de mest och de minst talföra inlärarna. Det förekom några exempel på talarnominering men för det mesta var ordet fritt. Det vill säga att läraren inte försökte göra något om någon inte deltog aktivt. (Lindberg 2005:156.)

Vid diskussionerna ställde läraren informationsfrågor och visade tydligt intresse för elevernas redogörelser och synpunkter. Språket varierade och det fanns få korrigeringar. Korrigeringarna handlade mestadels om omformuleringar men det fanns också implicita korrigeringar när läraren gav ett förtydligande exempel. Vid gruppaktiviteter i sin tur följde interaktionsmönstret i Lindbergs undersökning inte I-R-U-mönstret. Smågrupperna tycktes ge mindre talföra deltagare betydligt större utrymme än de större lärarstyrda grupperna utan att lärarna gjorde något. Såsom vid diskussionerna gav uppgiften utrymme för längre sammanhängande sekvenser. Eleverna beskrev, berättade och ställde frågor med interaktionell funktion i samband med diskussionen kring lösningen av uppgiften. (Lindberg 2005:169.)

Lindberg (2005:214) poängterar i sin sammanfattning att smågruppsarbeten i sig inte utgör en universallösning för kommunikativ språkundervisning. Detta arbetssätt kräver också att läraren tar en viss roll i klassrummet och gör omfattande för- och efterarbete.

#### **4.4.2 Olika sätt att aktivera eleverna**

Den norska professorn i pedagogik Olga Dysthe (1996) har också observerat undervisning och lagt märke till interaktionen. Hon har skrivit en bok som baserar sig på hennes doktorsavhandling med namnet *Writing and Talking to Learn. A theory-based interpretive study of three classrooms in the USA and Norway*. I sin bok valde Dysthe att lägga tonvikten på fallstudier av tre klassrum, ett i Norge och två i USA.

Studien visade att autentiska och öppna frågor var ett viktigt redskap för lärarna för att få eleverna att delta aktivt i undervisningssamtalen. När en lärare i studien frågar *Vad anser du om det?* utgör det en autentisk fråga som leder till inlärnarnas eget tänkande och reflektion. Autentiska frågor uppmanar inlärare att formulera sin egen mening och sina egna värderingar. Sådana frågor är nyttiga för inläringen. I studien framkom också det att det finns dialoger mellan lärare och elev, men samspelet domineras i verkligheten totalt av läraren. Eftersom eleverna bara fyller ut en del tomma utrymmen i lärarens framställning, blir dialogerna monologiska. Dysthe (1996) konstaterar att uppföljning i dialogerna är en teknik som måste användas med måtta. Lärarna kan inte ta upp allt som elever berättar i de muntliga samtalen. Annars blir diskussionerna planlösa.

I Dysthes (1996:238) undersökning kom också fram att interaktiva inlärningsmetoder har potential att skapa äkta engagemang. Med de interaktiva inlärningsmetoderna menas autentiska frågor och införlivandet av elevernas frågor och kommentarer i den pågående diskussionen. Dysthe (1996:238) förklarar att hon menar med ett äkta engagemang att eleverna på riktigt är intresserade av temat som behandlas i undervisningen och de inte bara är "goda elever" som gör det som förväntas av dem, såsom att de gör sina uppgifter, är uppmärksamma, besvarar frågorna osv. Hon nämner också tre aspekter som kan vara viktiga för ett äkta engagemang. För det första ska läraren anse att eleverna har något att bidra med och hon eller han ska också visa detta. För det andra ska eleverna kunna se en koppling mellan det som görs i undervisningen och sitt liv och sina erfarenheter. För det tredje ska eleverna ha en viss kontroll över inlärningsmålen och inlärningsmetoderna (Dysthe 1996:239). Till exempel ett rollspel och ett projektarbete som lämnade utrymme för elevernas kreativitet och initiativ skapade ett äkta engagemang hos eleverna i Dysthes (1996) undersökning, men Dysthe (1996:239) påpekar ändå ett det inte är självklart att detta händer. Kvaliteten på grupsamarbetet, själva uppgiften och stödet som läraren ger påverkar engagemanget.

Det är klart att det är viktigt för en interaktionell undervisning att eleverna deltar aktivt i det som pågår. Ovan nämnde jag ett par metoder som kan hjälpa med att aktivera eleverna. Men det finns också något annat som läraren kan göra. Genom att ha ett äkta engagemang i sitt ämne och med sina elever i stället för att bara undervisa eftersom det ska undervisas om stoffet kan man påverka stämningen i undervisningssituationen (Dysthe 1996:239). Dysthe (1996:239) betonar ändå att ingen lärare kan hela tiden vara äkta engagerad och vissa undervisningsformer är mer utsatta än andra för lärarens personliga förhåll-



lande till det som ska läras in. Dysthe (1996:239) framhäver att läraren inte kan eller måste försöka ändra sin personlighet för att engagera eleverna. Hennes fallstudier visar att lärarens kunskap om och erfarenhet av att skapa sådana aktiviteter som involverar elever i ett meningsfullt samspel med ämnesinnehållet påverkar elevernas engagemang mest (Dysthe 1996:240). Det vill säga att å ena sidan är lärarens personlighet viktig, men å andra sidan finns det också mycket man kan lära sig som lärare för att engagera sina elever.

#### **4.4.3 Mängden interaktion i undervisning**

Det finns också några studentuppsatser kring muntlig interaktion inom sfi. Katarzyna De Maio (2012) har i sin uppsats undersökt hur lärarna väljer klassrumsaktiviteter baserat på interaktionens roll i språkundervisning. Dessutom ville hon veta hur lärarna arbetar med interaktion i sin undervisning. De Maio observerade lektioner och intervjuade lärare. Som resultat fick hon att lärarna har en intention att arbeta utifrån interaktionens roll i andraspråksinläringen och andraspråkundervisning och de använder sig av arbetssätt som främjar interaktionen i klassen. Studien visade att särskilt aktiviteter som utförs i smågrupper bidrar till en kreativ språkanvändning och en naturlig kommunikation. Trots den viktiga rollen av interaktion syns den inte i de flesta lärarnas lektionsplanering. Detta framkom i lärarintervjuerna. Studien visade även att lärarna använder fler aktiviteter i sin undervisning med grupper som är på mer avancerad nivå än med grupper på en lägre nivå. I uppsatsen kommer inte upp om detta var förväntat.

Två år senare än De Maio undersökte Jenny Dahlgren och Josefin Eriksson (2014) den muntliga interaktionens funktion och utrymme i sfi-undervisning. De ville veta hur mycket utrymme den muntliga interaktionen får i sfi-läromedlen. Dessutom ville de besvara frågorna vilken karaktär och vilket syfte de muntliga momenten har i sfi-läromedlen och hur lärarna beskriver den muntliga interaktionens betydelse i sin egen undervisning. Studien visade att de analyserade läromedlen och de fyra intervjuade lärarna använde muntlig interaktion som metod för andraspråksinläringen. I intervjuerna framkom att lärarna värderade den muntliga interaktionen högt. Lärarna använde sig av läromedlen som grund i planerandet och utförandet av undervisningen. Lärarna menade att det inte är ett problem att skapa egna diskussionsövningar utifrån böckernas texter om de finner sina läromedel bristfälliga. Diskussionsövningar tenderade att ha ett intersubjektivt menings-

skapande som syfte vid sidan om deras innehållsbaserade karaktär. Då blir den muntliga interaktionen i stället för ett undervisningsmål en undervisningsprincip.

Hans Olof Gustavsson har i sin doktorsavhandling *Utan bok är det ingen riktig undervisning* (2007) bland annat forskat i kommunikation i klassrummen inom sfi. Alla lektioner som Gustavsson observerade bestod av lärarcentrad helklassundervisning som nuförtiden anses som traditionell. En stor del av undervisningstiden fylldes av läraren som beskrev, berättade, gick igenom, förklarade, föreläste, korrigerade, uppmanade elever att utföra uppgifter osv. Det fanns huvudsakligen slutna frågor som karakteriseras av kontroll i ett sammanhang där läraren har rätta svar.

## **5 Interaktion inom sfi – en fallstudie**

I följande analys redogör jag för observationerna med utgångspunkt i aspekterna som har presenterats i teoridelen (kapitel 4). Först beskriver jag lektionernas innehåll med syfte att ta reda på hur stort utrymme utvecklandet av muntliga kunskaper får i sfi-undervisning och hur de övas. Därefter koncentrerar jag mig på interaktionen vid olika aktiviteter.

### **5.1 Lektionernas uppbyggnad**

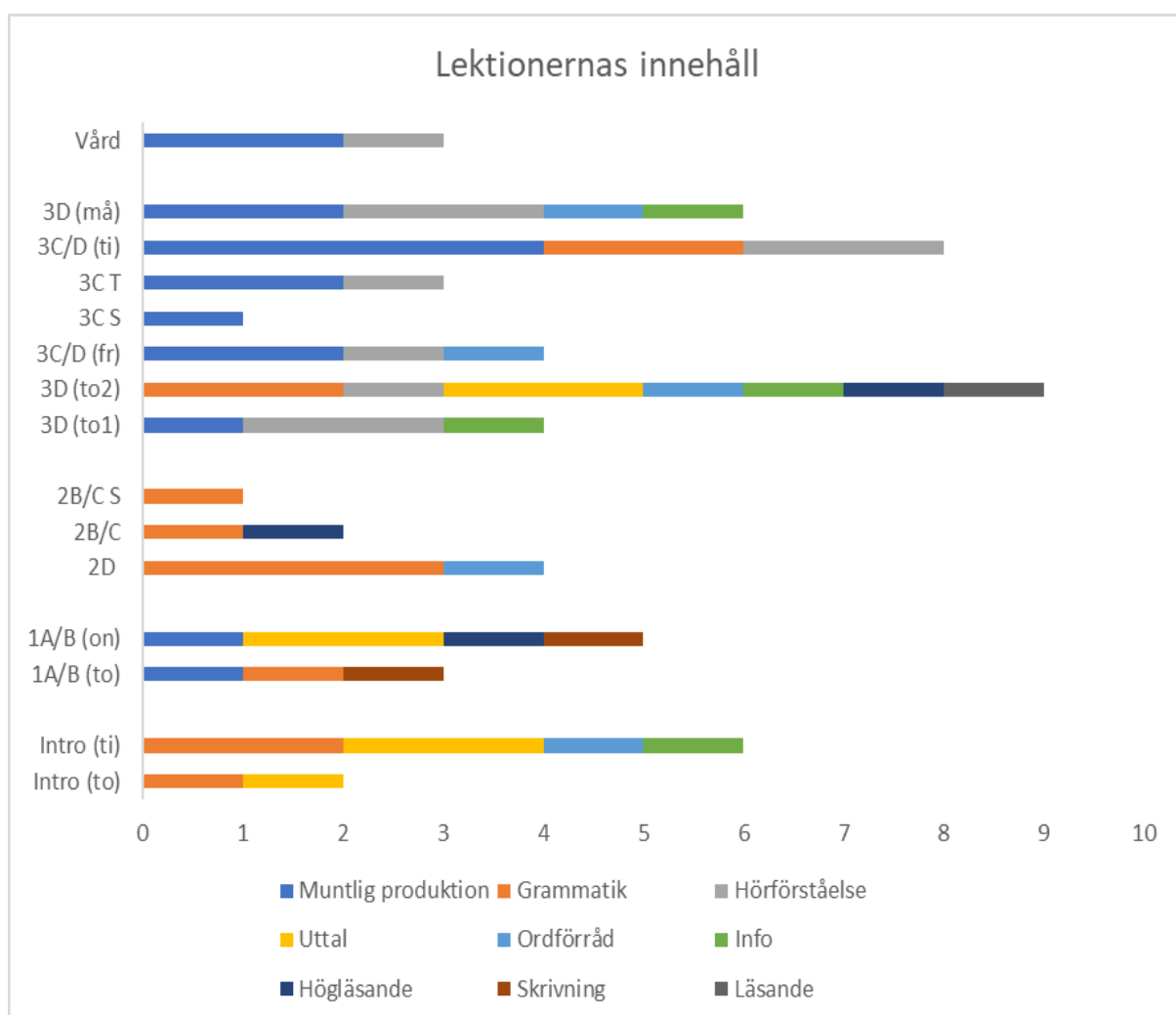
Eftersom jag besökte flera lektioner är det inte gynnsamt att ge en beskrivning om varje lektions innehåll. Därför har jag gjort en överblick över färdigheter som övades på lektionerna i form av en tabell. När det senare i denna analys finns transkriberingar om olika interaktiva situationer beskriver jag den pågående situationen eller uppgiften som görs så att man lätt kan förstå vad som händer. Jag använder ytterligare ett par lektionsscheman i detta avsnitt för att exemplifiera olika lektioner. Tabellen över de övade färdigheterna ser man nedan.

**Tabell 3.** En överblick över lektionernas innehåll

Färdighet som övas	Antal
Muntlig produktion	16
Grammatik	13
Hörförståelse	10
Uttal	7
Ordförråd	5
Info	4
Högläsande	3
Skrivning	2
Läsande	1
=	61

Man ser i tabellen att utvecklandet av muntlig produktion och hörförståelse samt grammatik dominerade på lektionerna. Eleverna övade hörförståelse ofta genom att lyssna på nyheter på lättsvenska. Hurdana övningar eleverna gjorde när de övade muntlig produktion introduceras senare i detta kapitel. Det fanns bara en lektion där eleverna läste ett läshäfte i tysthet vilket markeras i tabellen med *läsande*. När eleverna övade på att skriva handlade det inte om uppsatsskrivande utan om korta och enkla satser. Dessa övningar ingår i *skrivning*. De längre skrivuppgifterna gjordes hemma. *Uttal* innebär övningar om uttalet av enskilda ljud eller ord där alla eleverna deltog, medan med *högläsande* menar jag att några elever läste längre sammanhängande textbitar en elev åt gången. De båda aktiviteterna tränar uttal men i helt olika mängder och därför ville jag skilja åt dem. Det fanns några situationer där lärarna gick genom praktiska angelägenheter och informerade eleverna. De här korta situationerna ingår i den ovanstående tabellen i *info*. *Info* i sig är egentligen ingen färdighet, men jag ville avskilja den från *hörförståelse* eftersom de här situationernas syfte var först och främst att informera eleverna om olika saker och inte att träna deras hörförståelse. Till *ordförråd* hör övningar där eleverna till exempel hade listor med ord som de antingen delade in i olika kategorier eller som de förklarade till den person som satt bredvid. Övningar där klassen går genom en text så att läraren frågar efter flera ords betydelser och eleverna frågar ifall de inte förstår något ord tillhör också *ordförråd*. På två lektioner gjordes ett skriftligt läsförhör som är en aktivitet som jag har uteslutit i tabellen. Dessutom fyllde eleverna i en utvärderingsblankett om undervisningen på sfi vilket jag också har uteslutit.

Hur de övade färdigheterna var indelade på olika lektioner ser man i följande figur.



**Figur 3.** Lektionernas innehåll

Man ser att lektionen på kurs Vård bestod av tre aktiviteter var av två tränade muntlig produktion och en hörförståelse. Som redan nämnts i kapitel 3.2.3 har eleverna på denna kurs bara en lektion i veckan och därför finns det ingen jämförelse med en annan lektion från samma kurs. Eleverna har ändå läst svenska längre än flera elever på olika kurser i studieväg 3 och deras kunskaper i svenska ligger på samma nivå än hos flera elever i studieväg 3. Därför anser jag att man kan jämföra Vård med kurserna i studieväg 3.

Figur 5.1 visar att de flesta muntliga övningarna fanns i studieväg 3. Det är dock viktigt att påpeka att det fanns också fler lektioner i studieväg 3 än i de andra studievägarna. Trots detta kan man märka att det finns en tendens att varje lektion i studieväg 3

innehåller minst en muntlig övning. Det fanns ändå en kvällektion på kurs 3D (to2) som avviker från de andra lektionerna eftersom den inte innehöll någon muntlig övning. Lektionen var också den enda av alla andra lektioner på alla nivåer där eleverna läste självständigt.

Vid sidan om muntlig produktion tränas hörförståelse också mycket i studieväg 3, nämligen på nästan varje lektion. Grammatik övades bara på kurserna 3D (to2) och 3C/D (ti). Eleverna informerades om olika saker på tre kurser i studieväg 3 och uttal övades bara på kurs 3D(to2). Att de flesta muntliga övningar görs i studieväg 3 kunde förklaras med att eleverna har åtminstone delvis nått goda kunskaper i svenska och kan föra längre diskussioner på svenska. Eftersom de flesta lektioner som observerades hör till studieväg 3 är det svårt att jämföra dem med kurser i andra studievägar. Det är också värt att påminna att jag följde några lektioner bara delvis och därför ser till exempel lektionen på kurs 3C S mycket kortare och enklare ut än till exempel kursen på kurs 3 C/D (ti) där jag såg hela lektionen.

Det framkommer i figur 5.1 att grammatikövningar dominerade på lektioner i studieväg 2. På kurs 2B/C S gjordes endast grammatikövningar. På kurs 2B/C övades också högläsning och på kurs 2D gick genom nya ord för eleverna vid sidan om tre grammatikövningar. Det fanns till exempel inga övningar vars huvudmål var att utveckla muntliga språkkunskaper.

På lektionerna i studieväg 1 övades fler olika färdigheter än i studieväg 2. Övningar med fokus på muntlig produktion och skrivning fanns på båda lektionerna. De här muntliga och skriftliga övningarna var nästan identiska på båda lektionerna. Som redan nämnts gör eleverna de skriftliga övningarna oftast hemma, men på kurs 1A/B finns flera elever som ännu har svårigheter med det latinska alfabetet. Därför handlade de skriftliga övningarna om att skriva korta meningar eller enskilda bokstäver. De muntliga övningarna innebar att eleverna övade på att berätta om sig själva med korta och enkla satser. På onsdagens lektion övades också uttal och läsande och på torsdagens lektion gick man genom grammatik.

På båda lektionerna på kurs Intro, dvs. på kurs för nybörjare fanns uttals- och grammatikövningar. På tisdag övades också ordförråd och eleverna informerades om möjligheten att tala svenska vid Röda Korset. Att lektionen på torsdag ser igen mycket enklare ut beror på faktumet att jag var där bara i en och en halv timme medan tisdagens lektion följde jag helt med.

Ett av denna studies syften var att ta reda på hur muntliga färdigheter övas på lektionerna. Den nedanstående tabellen visar vilka arbetsformer som användes i de muntliga övningarna.

**Tabell 4.** Arbetsformerna i de muntliga övningarna

Arbetsform	Studieväg
lärarlett samtal (1), diskussion i smågrupper (1)	Vård
diskussion i smågrupper (5), diskussion med lärare i helklass (5), presentation (1), rollspel (1)	3
lärarlett samtal (2)	1

Tabell 4 visar att diskussion i smågrupper var det mest populära arbetssättet att öva på att använda språket muntligt. De här smågruppdiskussionerna fanns till största delen i studieväg 3. I studieväg 3 fanns även en presentation, ett rollspel och flera diskussioner i helklass. Lärarledda samtal genomfördes i studieväg 1 och på kurs Vård. Vård utgör egentligen ingen egen studieväg men den hör inte heller till någon av de tre studievägarna eftersom den är avsedd för blivande sjuksköterskor. Den utgör alltså en enskild kurs. Här betraktas Vård ändå som en studieväg så att den kan tas med i tabellen. Skillnaden mellan lärarlett samtal och diskussion med helklass är att i lärarledda samtal kommunicerar läraren med några elever åt gången och sen byter eleverna hen samtalar med medan i diskussion med lärare i helklass är hela klassen aktiv.

I det följande presenterar jag två lektioner med hjälp av lektionsscheman. I båda schemana förklaras kortfattat hur aktivitetererna såg ut. Först presenterar jag en lektion där eleverna fick använda mycket svenska i form av muntliga övningar. Lektionen ingår i kurs 3C/D och det fanns 21 elever på den.

Tid	Aktivitet
13.00-13.30	Eleverna lyssnar på nyheterna på lättsvenska. Nyheterna handlar t.ex. om en vulkan i Bali, Martin Strid, Burma, påven, en terrororganisation och vädret. Nyheterna lyssnas på flera gånger och eleverna berättar med egna ord vad de kommer ihåg och vad de förstod.
13.30-13.40	Eleverna fyller i en utvärderingsblankett. Eleverna frågas bl.a. om de är nöjda med lektionerna och om de tycker att studierna på sfi är effektiva.
13.30-14.00	Eleverna övar verbböjning. Läraren skriver olika verb på tavlan och ber att eleverna böjer dem. Först väljer han vem som ska försöka böja och senare frågar han vem som vill göra det. På tavlan finns en tabell om verbklasserna och eleverna kan utnyttja den.
14.00-14.30	Eleverna övar verb självständigt i skriftlig form.
14.30-15.00	PAUS
15.00-15.25	En elev från Portugal håller en presentation om sitt hemland. Efter presentationen ställer andra elever många frågor om Portugal. Eleverna berättar också om sina egna hemländer. Till slut frågar läraren när de andra ska hålla sina presentationer.
15.25-15.40	Eleverna lyssnar på en video på YouTube där en utländsk kvinna berättar om sitt jobb som busschaufför. Efter det diskuterar eleverna videon lärarlett.
15.40-16.00	Eleverna indelas i smågrupper och varje grupp får talkort. På varje kort finns början till en sats som eleverna ska fortsätta. När varje elev i gruppen har sagt en sats tas det ett nytt kort. Ofta berättar eleverna också mer till ämnena på korten.

På denna lektion övades åtta färdigheter i följande ordning: hörförståelse, muntlig produktion, grammatik, grammatik, muntlig produktion, hörförståelse, muntlig produktion och muntlig produktion. Den del där eleverna fyllde i en utvärderingsblankett har jag uteslutit i analyserna. Den första aktiviteten handlade först om en hörförståelseövning men senare berättade eleverna med egna ord om innehållet i nyheterna och övade således också att tala. Efter att eleverna hade fyllt i en utvärderingsblankett övade de grammatik. Först gjordes detta lärarlett och sen jobbade eleverna självständigt. Efter pausen hölls en presentation. De första cirka tio minuterna aktiverade bara den elev som höll presentationen, men senare ställde andra eleverna flera frågor till hen. Den här interaktiva situationen har transkriberats delvis i kapitel 5.3.3 (T31–T34). Därefter gjorde klassen en annan hörförståelseövning.

seövning varefter eleverna diskuterade innehållet i videon lärarlett. Lektionen avslutades med ett munligt spel där eleverna diskuterade olika saker i smågrupper med hjälp av kort. Hur de här diskussionerna såg ut kan läsas i kapitel 5.3.1 (T25 & T26).

Den andra lektionen som presenteras är ett exempel på en lektion där det fanns många skriftliga övningar. Den här lektionen hör till kurs 3D och den var den enda lektionen i studieväg 3 där eleverna inte fick tala i form av diskussionsövningar. Det fanns 22 elever på lektionen.

**Kurs: 3D                      Tid: 17:30-20:30                      Antal elever: 22**

<b>Tid</b>	<b>Aktivitet</b>
<b>17.30-18.20</b>	I en knapp timme läser eleverna ett tjockt läshäfte självständigt. Vid sidan av läsandet spelar läraren engelsk musik.
<b>18.20-18.45</b>	Efter läsandet vill läraren att eleverna läser de fem första berättelserna högt. Han säger vem som börjar läsa. Efter den första personen läser ännu fem andra elever. Läraren förklarar orden som eleverna inte förstår. Läraren kommenterar efteråt uttalsfel som eleverna gjorde.
<b>18.45-19.05</b>	Till näst lyssnas på en text som eleverna har gått igenom för tre dagar sen. Eleverna har texten framför sig medan de lyssnar.
<b>19.05-19.10</b>	På nästa måndag kommer en del av eleverna att göra ett nationellt prov. Därför vill läraren gå igenom några saker. Först talar han kort om reduceringar i talat språk. Han tar upp t.ex. orden <i>jag</i> och <i>någonting</i> . Man uttalar dem "ja" och "nånting" i stället för "jaG" och "nåGOn ting".
<b>19.10-19.20</b>	Sen blir det några tips för uppsatsskrivandet gällande grammatik. Läraren repeterar ordföljden i huvudsats. Han frågar med vilka satsdelar man kan börja en sats i svenskan.
<b>19.20-20.10</b>	Läraren lär ut konjunktioner genom ett monologiskt tal. Bara en elev ställer en fråga. Efter ca. tjugo minuter är läraren färdig med presentationen och då börjar eleverna läsa och göra övningar självständigt om ämnet.
<b>20.10-20.15</b>	Flera tips om att skriva ett nationellt prov gällande tidsanvändning.
<b>20.15-20.30</b>	Uttalsövningar tillsammans lärarlett.

Den ovanstående lektionen bestod av träning på följande färdigheter: läsande, högläsande, ordförråd, hörförståelse, uttal, grammatik, grammatik, info och uttal. Den här lektionen var den enda lektionen där eleverna läste i tysthet. Läraren spelade engelsk musik i början av lektionen och använde några engelska uttryck under lektionen. Till den andra aktiviteten på



lektionen hörde att läraren frågade efter varje avsnitt som hade lästs om det fanns några svåra ord i det. Detta ledde till flera frågor och ordförklaringar som delvis har transkriberats i kapitel 5.2.1 (T5-T7).

Efter textgenomgången gjordes en kort hörförståelseövning. Därefter nämnde läraren att en del av eleverna ska skriva ett nationellt prov om några dagar. Därför repeterades några uttalsregler och ordföljden i svenskan. De sista 70 minuterna bestod av grammatik, flera tips gällande det nationella provet och uttalsövningar.

### Sammanfattning:

Utifrån iakttagelserna i detta delkapitel kan man dra slutsatsen att muntlig produktion, grammatik och hörförståelse övades mest på lektionerna. Den mest övade färdigheten var muntlig produktion som omfattade 16 av 61 aktiviteter. Den största delen av övningarna kring muntlig produktion fanns i studieväg 3. Det mest populära arbetssättet i dessa övningar var smågruppsdiskussioner. Det fanns hörförståelseövningar endast i studieväg 3 och på kurs Vård. Tyngdpunkten i studieväg 2 låg på grammatik. Övningar där man endast övar att tala fanns inte alls i denna studieväg. I studieväg 1 övades flera olika färdigheter medan grammatik- och uttalsövningar dominerade på lektionerna för nybörjare på kurs Intro.

## **5.2 Interaktion i lärarledda aktiviteter**

I detta delkapitel analyseras interaktion i fyra lärarledda aktiviteter som är textgenomgång, lärarledda samtal, grammatikgenomgång och diskussion med helklass. Fokus i analyserna ligger på frågor som lärarna ställer och elevernas svar på dem, lärarnas korrigering samt användning av engelska i klassrummet. Om lärarna anpassar sitt språk undersöks också.

### **5.2.1 Textgenomgång**

De första situationerna som jag analyserar i detta avsnitt är från kursen 2D. Lektionen hölls på förmiddagen och det fanns 16 elever på den. Läraren heter Gunilla och hon har undervisat i sju år inom sfi. Kännetecknande för hennes textgenomgång är att hon utnyttjar teman i texten och skapar dialoger med eleverna som besvarar öppna frågor.

Läraren går genom en text som eleverna har läst förra lektionen. Texten handlar om en arbetslös man som hittar en väska som är fylld av pengar. I början av genomgången

av texten frågar läraren eleverna vad man kan förstå av texten. Frågan tycks vara lite för öppen eller svår eftersom läraren inte får något svar av eleverna. Då hjälper lärarna eleverna och börjar med att säga att texten handlar om en arbetslös man som förblir anonym i texten. Läraren vill vara säker på att alla förstår vad ordet *arbetslös* betyder och därför förklarar hon det kort. I nedanstående exempel finns en fråga som en elev spontant ställer om huvudpersonen efter lärarens förklaring.

## T1

01 E1: han var inte pension...?

02 L: ursäkta

03 E1: han var inte pension...?

04 L: pensionär / han e ingen pensionär /okej?

05 E1: han inte e pensionär

I exemplet ser man också hur läraren korrigerar eleven implicit på rad 4 genom att säga den korrekta formen av ordet *pensioär* och hur eleven sen på följande rad upprepar det rätta ordet.

Läraren fortsätter genomgången av texten med att tala vidare om arbetslösheten. Hon beskriver vad det innebär när man är arbetslös och ger flera vardagliga exempel som eleverna kan identifiera sig med. Läraren betonar många ord och använder olika tonfall för att underlätta förståelsen. Det vill säga att läraren anpassar sitt språk för eleverna.

I genomgången av texten kommer fram att händelserna i texten inte har skett på 2000-talet. Läraren fortsätter med försöket att gå igenom texten på ett interaktivt sätt vilket man ser i exemplet nedan.

## T2

01 L: så vi tänker logiskt / när hände de // när hände de / va tror ni

02 E1: på länge sen

03 L: för länge sen

04 E1: ja

05 L: kanske för 50 år sen

06 E2: kanske

- 07 L: då kunde man leva resten av livet om man bara hade flera tusen kronor  
08 E3: mm  
09 L: idag räcker dom pengarna inte alls  
10 E2: nej  
11 L: okej?

Läraren ställer en fråga om texten vars svar inte står direkt i texten utan som man måste förstå mellan raderna. På rad 3 ser man lärarens reaktion på en elevs svar. Den är i den här situationen först och främst en bekräftelse på att eleven har svarat rätt men den kunde samtidigt ses som en implicit korrigering eftersom eleven använder en felaktig preposition. Lärarens syfte är ändå att förmedla eleven att hen har rätt. På raderna 6–10 ser man också hur E2 och E3 deltar i diskussionen. I slutet av exemplet avslutar läraren diskussionen om det här temat med 'Okej?' för att vara säker på att alla har förstått den korta diskussionen.

Läraren berättar textens innehåll med egna ord och då och då frågar hon eleverna om de förstår något ord som hon använder. I de här fallen förekommer I-R-U-strukturer vilket framgår i nedanstående sekvens.

### T3

- 01 L: personen fick ett dilemma / igår diskuterade vi ordet / ett dilemma / va betyder dilemma  
03 E1: 50–50  
04 L: okej  
05 E2: 55  
06 L: 50–50 / javisst / va ska personen göra med pengarna / eller hur / ett dilemma / när man inte vet va man kan göra med pengarna / okej?

På raderna 1–3 förekommer en typisk I-R-U-struktur där läraren ställer en fråga och där elevens svar kommenteras så att eleven vet att hen har svarat rätt. Det som läraren säger efter detta på rad 6 kan ses som en positiv bedömning eftersom läraren inte bara säger ”javisst” utan förklarar ordet vidare. På rad 5 försöker E2 upprepa det som E1 hade sagt, men hen upprepar en felaktig form av uttrycket. Detta korrigerar läraren på rad 6 implicit genom att säga den rätta formen men utan att poängtera att eleven sade ordet fel.

Läraren frågar eleverna om någonting likadant som hände för mannen i texten har hänt dem och ställer således en autentisk fråga. Innan eleverna får svara berättar hon ändå först att hon hittade en plånbok av en äldre kvinna för 20 år sen vilket väcker elevernas intresse. Lärarens egna berättelser skapar autenticitet i diskussionerna och gör stämningen i klassrummet öppen. I exemplet nedan berättar en elev vad som hände hen innan lektionen började.

#### T4

01 E1: ja...nu....

02 L: ja

03 E1: de var rast nu / ja hittade en mobil

04 L: okej

05 E1: ja lämnade...va heter hon...henne... (E2: CAROLA) carola\*

06 E3: rektoren

07 E1: hon e rektoren / carola

08 L: javisst / de e jättefint

\* namnet har förändrats

Elevens berättelse är ett exempel på att en autentisk fråga kan leda till kreativ språkanvändning. Sammanfattat kan man säga att läraren utnyttjar textens tema och ställer inte bara testfrågor om texten utan också öppna frågor som eleverna kan besvara med längre fraser och med egna ord. I exemplet ovan ser man på raderna 2, 4 och 8 att läraren visar sitt intresse för elevens berättelse. Dessutom hjälper en annan elev E1 på rad 6 genom att säga att personen som talaren menar är rektorn i skolan.

I det följande analyserar jag textgenomgång på kurs 3D. Läraren på den här kursen heter Andeon och han har jobbat i åtta år som sfi-lärare. Det fanns 16 elever på lektionen som hölls på kvällen. Till skillnad mot lektionen på kurs 2D ligger fokus i denna textgenomgång på betydelser och uttal av enskilda ord. Temana i texterna utnyttjas inte för korta diskussioner.

Eleverna får ett läshäfte med 10 berättelser som alla är en eller två sidor långa. Texterna handlar om kulturskillnader mellan Sverige och flera andra länder. En skillnad till

textgenomgången på nivå 2D är alltså att eleverna inte har bekantat sig med texterna förut. En annan skillnad är att det finns engelsk musik i bakgrunden medan eleverna läser.

Efter att eleverna har jobbat självständigt med texterna läser några av eleverna de fem första texterna högt. När en text har lästs får alla ställa frågor om svåra ord i den. I nedanstående sekvenser presenterar jag några sådana situationer.

## T5

01 L: tack tack / har ni frågor

02 E1: forska

03 L: forska? / om vi pratar medicin, teknik, biologi och sen kommer en forskare som har...vilka bakterier e nya i sverige / då forskar man på ett vetenskapligt sätt / försöker hitta svar på frågor som varierar från teknik, medicin, ekonomi, samhälle och så vidare / man forskar kring olika grejer / oftast e de doktoranden eller folk som har redan akademisk examen / forskar, undersöker och försöker komma till nya svar som e okända

På rad 3 ser man hur läraren upprepar ordet som en elev inte förstår. Upprepning fungerar ofta som korrigering i undervisningen men i den här situationen finns det ingenting som borde korrigeras. Förmodligen upprepar läraren ordet först och främst för att vinna lite tid för att kunna förklara ordet spontant. En annan förklaring kunde vara att läraren vill vara säker på att han hörde rätt. I lärarens förklaring ser man att han använder ganska svåra ord såsom *ekonomi*, *samhälle* och *doktoranden*. Att han inte avslutar sin första sats beror förmodligen på att han måste komma på en förklaring spontant och han funderar samtidigt när han talar. I hans sista sats fattas ett subjekt men i stället för en anpassning tolkar jag det också snarare som en spontan förklaring där man kanske inte talar grammatiskt rätt. Ändå talar läraren lugnt till eleverna vilket gör det lättare för dem att följa med hans förklaringar. Under den här textgenomgången förekommer ännu sju likadana ordförklaringar som redan presenterats ovan. Orden som förklaras är *självständig*, *jämlig*, *åtminstone*, *dammsugare*, *pedant*, *magsår*, *gapskratta* och *skrämma slag* (på någon).

Efter att någon av eleverna har läst en bit av texterna högt brukar läraren korrigera uttalsfel som läsaren har gjort. Nedan ser man ett exempel på detta.

## T6

- 01 L: tack / två tre grejer / du var med i måndags
- 02 E1: mm
- 03 L: va e de här (visar på tavlan) / va e de som vi sagt
- 04 E1: hmm...aah kina
- 05 L: o de här blir...? (visar på tavlan)
- 06 E1: generad
- 07 L: samma sak / ehh... / en annan sak / de går lite fort / du e jättebra / du e jätteduktig
- 09 E1: mm
- 10 L: men ju längre texten liksom pågår och tar desto snabbare kommer du in
- 11 E1: okej
- 12 L: andas, använd punkter, kommatecken / liksom komma in i rytmen i stället för att liksom snabbt avsluta / din arbetsuppgift

I denna situation handlar lärarens korrigering av uttalet av orden *Kina* och *generad* om elicitering. Detta syns på raderna 3 och 5 där läraren ber eleven om att försöka uttala orden på nytt. Dessutom ger läraren respons om elevens läshastighet. Så att det inte blir bara negativ respons prisar läraren eleven också på rader 7–8. Genast efter situationen ovan ställer en annan elev en fråga om uttalet av ordet *generad*.

## T7

- 01 L: yes, hanna\*
- 02: E1: kan du säga en gång till hur man (L: NEJ, DET KAN JAG INTE I KVÄLL)
- 03 E1: e de generad...?
- 04 L: de e generad
- 05 E1: generad
- 06 E2: generad
- 07 L: yes / men du / hon säger jenerar / du säger "je" i stället
- 08 E2: ja ja ja
- 09 L: okej?

\* namnet har förändrats

På rad 2 skämtar läraren att han inte kan besvara E1s fråga. På rad 4 bekräftar läraren att eleven som ställde frågan har uttalat ordet rätt. Den här eleven upprepar ordet ännu vilket också E2 (som var E1 i T6) gör. Därefter upprepar läraren ännu på rad 7 uttalsfelet som E2 hade gjort. E2 reagerar frustrerat på detta vilket syns på följande rad. Man ser på raderna 1 och 7 att läraren använder lite engelska. Såsom det att läraren spelar engelsk musik i klassen verkar hans användning av engelska ord vara en del av hans personlighet. Han använder också ofta andra engelska fraser såsom ”Any questions?”. Läraren säger till mig att det är hans sätt att väcka elevernas uppmärksamhet.

Vid sidan om korrigeringar av uttalet efter elevernas högläsande korrigerar läraren också då när eleverna läser högt. Efter ett uttalsfel säger han direkt hur ordet uttalas korrekt och oftast upprepar eleverna det rätta uttalet. Några exempel på ord vars uttal läraren korrigerar är pronomenet *de*, *ordning*, *godaste* och frågeordet *hur*. Uttalet av pronomenet *de* tar läraren ännu upp gemensamt med hela klassen.

Den tredje textgenomgången som jag analyserar är från kursen 3D. Lektionen hölls på förmiddagen och det fanns 11 elever. Läraren heter Anna och hon har undervisat i två år inom sfi. Denna textgenomgång karaktäriseras av att läraren ställer flera innehållsfrågor om texten.

Under lektionen lyssnar eleverna på en berättelse som finns på YouTube. Videon handlar om en kärlekshistoria av en kvinna som heter Isabella. Texten för berättelsen finns på videon och eleverna får bestämma själva om de vill titta på den medan de lyssnar. Läraren gör pauser emellanåt och frågar eleverna om det finns svåra ord i berättelsen. Då och då återger hon också innehållet i videon med egna ord. I följande utdrag ser man ett exempel på vad som händer när hon gör det.

T8

01 L: hon e ofta yr

02 E1: va betyder yr

03 L: va e yr får nåt / nån som vet / om ja snurrar så här (snurrar) / oj hjälp / ja blir yr

04 Flera:aha

05 L: allting snurrar med mig / om man e på gröna lund / tivoli/ åker karusell / då blir man yr

- 07 E2: när man dricker / man blir yr  
08 L: om man dricker?  
09 E2: full  
10 E3: alkohol  
11 L: ja just ja / de kan man bli/ dom som dricker mycket alkohol blir fulla och yra

På rad 10 ser man hur E3 hjälper E2 för att få läraren att förstå vad E2 menar på rad 7. Man kan se att stämningen i klassrummet är trygg eftersom eleverna vågar fråga om de inte förstår något (rad 2). Dessutom vågar eleverna ta initiativ och använda språket kreativt genom att delta spontan i diskussionen såsom E2 gör på rad 7. På rad 3 utnyttjar läraren kroppsspråket så att eleverna lättare förstår vad snurrar betyder.

Läraren på denna lektion ställer flera innehållsfrågor som inlärnarna inte kan besvara bara med enstaka ord. Nedan står ett exempel på detta.

## T9

- 01 L: varför talar isabella svenska  
02 E1: eftersom hon mamma och farmor e svensk  
03 E2: alltid pratar svenska med henne  
04 E3: och hennes pappa  
05 E2: hennes pappa och farfar (E4: FARMOR) alltid pratar med henne i svenska  
(andra elever protesterar samtidigt att det var farmor)  
07 L: i italien ja / farmor / farmor svensk  
08 E2: ah farmor

Här ser man hur eleverna svarar i längre turer. Speciellt på rad 5 märker man att inlärnarna lyssnar på varandra eftersom en elev genast korrigerar en annan elev. På följande rad bekräftar läraren att E2s svar var delvis rätta och delvis inkorrekta. Då och då utelämnar läraren några verb såsom hon gör i denna situation på rad 7. Det är lite svårt att avgöra om läraren gör det omedvetet eller om det handlar om anpassning men eftersom de verb som utelämnas gäller oftast verben *ha* och *vara* handlar det förmodligen inte om anpassning. På denna nivå kan man anta att varje elev kan dessa verb. Det är värt att påpeka att det utan vidare är läraren som styr denna textgenomgång men till exempel i ovanstående situation



är det eleverna som dominerar talutrymmet. En annan sak är att det finns inga korrigeringar som handlar om grammatik utan de få korrigeringarna brukar röra enstaka fel i uttalet eller en fel bokstav i ett ord.

Ett annat exempel på en situation med flera innehållsfrågor ser man nedan:

## T10

01 L: va e hennes yrke då

02 Flera:journalist

03 L: journalist ja / arbetar hon på svensk tidning då

04 Flera:nej / italiensk

05 L: och va ska hon göra i stockholm

06 E2: intervjua kungprinsessa viktoria

07 L: kronprinsessan

08 E2: kron...

09 L: prinsessan som ska bli drottning / krona / de här e krona (ritar på tavlan) / när kungen dör eller för gammal blir hon drottning

Läraren ställer innehållsfrågor på raderna 1, 3 och 5. De två första frågorna kan besvaras med enstaka ord, men lärarens reaktion på rad 3 kan ändå ses som positiv bedömning eftersom hon införlivar elevernas svar in i sin nästa fråga. På rad 7 ser man en implicit korrigering när läraren anger den rätta formen av ordet *kronprinsessan*. Eleven som hade sagt den inkorrekta formen upprepar den rätta formen och läraren förklarar vidare varför det heter *kron* i stället för *kung* och ger lite information om temat kungfamiljen. I detta utdrag dominerar alltså testfrågor och elevernas turer består av relativt korta svar. Testfrågorna engagerar ändå alla inklusive de minst talföra eleverna och läraren får veta att de hänger med i övningen.

Textgenomgången på denna lektion består till största delen av testfrågor som inlärnarna besvarar engagerat och situationerna är således dialogiska. Det händer ändå en gång att läraren håller en längre monolog där hon ett par gånger försöker få svar från inlärnarna. Den här monologiska situationen uppstår när en elev frågar vad ordet *jämlig* betyder. Läraren börjar tala om jämlikhet och feminism i Sverige. Läraren använder svårt ordförråd i sin monolog och nivån är säkert i+1 för inlärnarna. Därför talar läraren ibland betydligt långsammare än vanligt i sina kortare ordförklaringar.

### Sammanfattning:

Interaktionen vid textgenomgång bestod av flera testfrågor som ibland ledde till I-R-U-sekvenser. En lärare av tre utnyttjade teman i texten och skapade också autentiska dialoger. Det förekom flera korringeringar i form av implicita upprepningar som endast rörde enstaka uttalsfel. Alla lärare anpassade sitt språk lite och två av tre lärare använde språket även på i+1 nivå.

### **5.2.2 Lärarledda samtal**

Den lektion vars lärarledda samtal jag nedan analyserar hör till kursen Vård. På lektionen fanns 12 elever och läraren heter Kalle. Han har arbetat i ett och ett halvt år som sfi-lärare.

Eleverna har lyssnat på en text som handlar om en ung kvinna som inte vet om en pojke tycker om henne. Därefter har eleverna diskuterat i smågrupper vad kvinnan borde göra. Dessutom har eleverna diskuterat om det finns skillnader mellan Sverige och deras hemländer när det gäller sättet hur ungdomarna umgås med varandra. Värt att påpeka är att eleverna i två grupper talade sitt modersmål och det verkade att de mestadels talade om något annat tema än vad de borde ha diskuterat. Efter diskussionen vill läraren höra vilka tankar inlärarna har haft om teman som nämnts ovan.

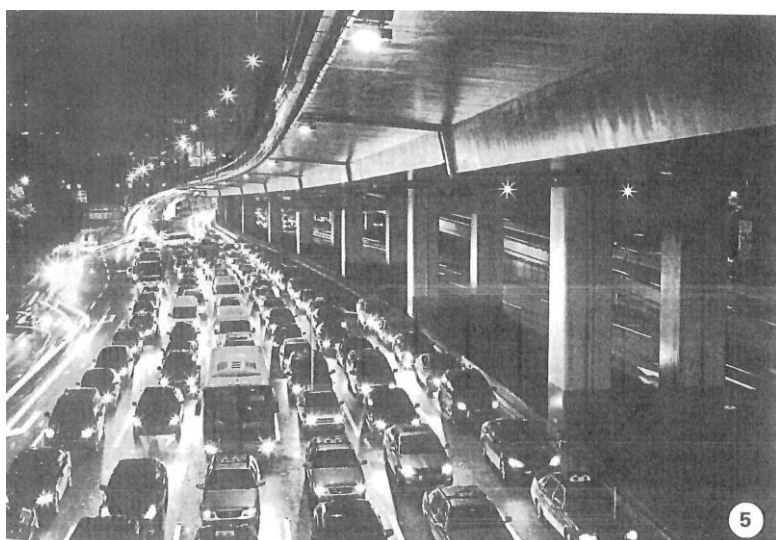
#### **T11**

- 01 L: och finns de skillnader och likheter mellan ditt hemland och sverige  
02 E1: de e svår förklara  
03 L: kort / man kan berätta lite kort  
04 E1: i mitt land inte samma sverige  
05 L: okej  
06 E1: vi har eh...tjejer i mitt land social / pratar mycket andra  
07 L: man pratar med andra  
08 E1: här i sverige bara...bara ensam ensam ensam  
09 L: okej  
10 E1: bara på lördag du kan prata med dom därför dom får ("dricker") / du kan  
prata med dom (andra skrattar)  
12 E2: bara i helgen  
13 E3: på disco (skrattar)

14 E4: exakt (skrattar)

Man ser på rad 3 hur läraren uppmuntrar eleven till att berätta om sina tankar. E1 berättar att kvinnorna i Sverige inte är så sociala och öppna som kvinnorna i hans hemland. Läraren visar sitt intresse för hans svar genom att säga *okej*. Därutöver omformulerar eller tolkar han E1s svar på rad 7 vilket kan ses som scaffolding. E1 talar i längre sammanhängande turer och använder språket kreativt vilket möjliggörs först och främst med hjälp av en autentisk fråga som läraren ställer på rad 1. E1s berättelse motiverar också andra personer i smågruppen till att delta i diskussionen vilket man ser på raderna 12–14.

Under samma lektion tolkar inläsarna också bilder som handlar om att värna om miljö. Läraren frågar varje grupp vad de diskuterade kring den bild som de hade valt. Den första gruppen hade valt bilden som står nedan.



## T12

01 L: har ni valt / har ni valt bild

02 E1: nummer fem

03 L: nummer fem / okej // var e bilden tagen då

04 E1: i sverige

05 L: i sverige / och på vilket sätt handlar den om att värna om miljö

06 E1: de finns mycket bilar (E2: BILAR) och man kan cykla kanske / också promenera

07 E3: spara miljö / inte så mycket (E1: CARBON DIOXIDE) smoke

08 L: koldio...

- 09 E4: de e väderproblem
- 10 L: koldioxid
- 11 E3: koldioxid ja
- 12 L: absolut / bilar släpper ju mycket / men e de bra för miljön / tycker ni // att åka bil
- 14 E1: nej
- 15 E3: nej
- 16 E2: inte bra
- 17 E3: föro...
- 18 L: föroreningar
- 19 E3: luftföro...
- 20 L: luftföroreningar / precis / luften blir smutsig / miljön blir förstörd
- 21 E3: men man kan cykla och promenera
- 22 E2: cykla och promenera eller springa (skrattar)
- 23: E3: åka tåg också i stället... köra bil
- 24 L: precis / i stället för att köra bil så kan man cykla eller promenera eller som pendeltåg eller tunnelbana / de kör med el så de e inte bensin så de e inte koldioxid / så de e mer...de e miljövänligare
- 27 E3: man kan inte hitta parkplats
- 28 L: precis
- 29 E3: i sverige så svårt
- 30 L: så att åka bil / e de miljövänligt eller inte
- 31 E3: miljö...?
- 32 L: miljövänligt // *if it's environmental-friendly*
- 33 E1: *no*
- 34 L: precis de e inte // de e absolut inte miljövänligt / *it's like a friend of a nature* / miljövänligt / de e motsatsen de förstör / *opposite* motsatsen / okej

Denna diskussion bygger mestadels på det att läraren leder diskussionen genom att ställa hjälpfrågor till inlärarna vilket han gör till exempel på raderna 1, 3 och 5. På raderna 3 och 5 upprepar han E1s svar vilket i detta fall inte handlar om korrigerings utan om bekräftelse. Först dominerar E1 diskussionen av men senare deltar de andra också i diskussionen. Läraren hjälper E3 och E1 med ordet *koldioxid* och E3 upprepar ordet efter läraren. På rad 12

använder läraren ordet *släppa* som eleverna inte verkar känna till och därför anpassar han sitt språk genom att förenkla sin fråga lite. Tecken på scaffolding ser man på raderna 18 och 20 där läraren hjälper E3 med orden *föroreningar* och *luftföroreningar*. Det första initiativet från en elev kommer på rad 21. På följande rad märker man hur E2 upprepar delvis det som E1 hade sagt och tillägger ännu något. Med andra ord hade hen nytta av E1s inlägg. På rad 24–26 upprepar läraren det som inlärnarna precis hade sagt och tillägger lite ny information också. Man kan också se en gömd korrigering för han använder prepositionen *i stället för* som E3 precis hade försökt använda. E3 tar vidare initiativet på rad 27.

För att sammanfatta diskussionen frågar läraren inlärnarna om de tycker att det är miljövänligt att åka bil. De förstår inte ordet *miljövänligt* och då använder läraren engelska (rad 32) vilket leder till att E1 svarar också på engelska. Läraren använder lite engelska igen i sitt sista inlägg för att vara säker på att alla har förstått vad *miljövänligt* betyder. Även om läraren nästan hela tiden leder diskussionen spelar inlärnarnas inlägg en viktig roll i den. Lärarens syfte verkar inte vara att dominera diskussionen utan att lära inlärnarna också nya ord om temat miljö.

#### Sammanfattning:

I lärarledda samtal förekom öppna frågor som motiverade elever till att delta aktivt i samtalen. Eleverna använde språket på ett kreativt sätt i längre sammanhängande turer. Scaffolding förekom flera gånger. Vid redogörelserna för tankar kring en bild ställde läraren flera hjälpfrågor till eleverna. Läraren använde engelska men sade alltid även den svenska motsvarigheten.

### **5.2.3 Grammatikgenomgång**

I det följande analyserar jag grammatikgenomgång från kurs 3C/D som undervisas av Johan. Han har jobbat som sfi-lärare i ett år och åtta månader. Det fanns 21 elever på den här lektionen som ägde rum på eftermiddagen.

Läraren går genom verbgrupperna med eleverna. På tavlan finns en tabell med alla grupper och exempel på verb som hör till dem. Läraren ber en elev åt gången konjugera några verb med hjälp av exemplen på tavlan.

### T13

- 01 L: så att ni ser / om vi tittar först grupp 1 / då har ni ju där arbeta, arbetar, arbetade, har arbetat / ja om vi då vill träna lite då / så att vi vill // studera / va säger vi då maria\* / vill du böja / man säger böja, konjugera / studera
- 04 E1: studera, studerar, studerad, studerat
- 05 L: just de / studerade / studerat / så e också // va säger yousuf\* / vill du ta jobba / i grupp 1
- 07 E2: jobba, jobbar, jobbade, jobbat
- 08 L: javisst

\*namnet har förändrats

Utdraget ovan visar att elevernas svar blir korta och mekaniska i de interaktiva situationerna som består av en I-R-U-struktur. Detta syns bäst på raderna 5–8. På rad 5 bekräftar läraren först att elevens svar på hans slutna fråga är rätt men därefter följer en implicit korrigering vars fras ”så e också” ändå kunde förstås som explicit.

Det händer några gånger att eleverna tar initiativet och frågar vad några verb som läraren konjugerar eller som står på tavlan betyder:

### T14

- 01 E1: va betyder lyfta
- 02 L: lyfta betyder att du till exempel / ja kan lyfta den här datorn nu / så / man kan lyfta hela bordet / på gym måste lyfta mycket saker

Läraren förklarar ordets betydelse genom att visa vad ”lyfta” betyder och genom ett ge ett exempel på en situation där man måste lyfta någonting.

Läraren säger några ord till varje verbgrupp. För att inte föra en monolog ställer han ibland några frågor till eleverna.

### T15

- 01 L: sen har man grupp 2 / de e // ettan / dom e ganska långa ord / trean ganska korta ord kanske tre bokstäver bara eller två för infinitiv / tvåan mellan så där kanske

men de e olika / där har vi några exempel / hänga / ni kommer ihåg rumsadverb /  
den tavlan / va gör den // på väggen

05 E1: va

06 E2: hänger

07 L: hänger på väggen

Man ser på rad 7 hur läraren bekräftar att E2 hade svarat rätt och sen tillägger han ännu ”på väggen”.

Uttalet av ordet *sjunga* orsakar lite problem hos en elev och därför tränar klassen det tillsammans. Detta leder till att en elev tar initiativet och skojar lite:

#### T16

01 L: okej ska vi träna tillsammans / ja säger först / lyssna då / sjunga, sjunger, sjöng  
sjungit

03 Alla: sjunga sjunger sjöng sjungit

04 L: för ni har ju sje[-ljud]

05 E1: ja vill *back to syria*

06 L: va vill

07 E1: ja *go to syria* / *back to syria* (skrattar)

08 L: (skrattar) åka tillbaka till syrien

På raderna 5 och 7 använder eleven engelska och på rad 8 säger läraren hur man borde säga frasen på svenska och korrigerar eleven således implicit. Den här situationen var den enda situationen där en elev tar initiativet på ett annat sätt än genom att fråga efter ett verbs betydelse.

Den andra grammatikgenomgången som analyseras är från kurs 2D. Lektionen hölls på förmiddagen och det fanns 16 elever på den. Läraren heter Gunilla och hon har undervisat i sju år inom sfö.

Klassen går igenom preteritum och pluskvamperfekt. Eleverna har gjort en skriftlig övning där de har fyllt i luckorna i en berättelse med verb. Nu går läraren igenom den här övningen med eleverna lärarlejt men ändå mycket interaktivt.

### T17

- 01 L: vilka aktiviteter e avslutade / före samtal mellan karin och mamma // va gjorde karin innan att karin började prata med sin mor / va gjorde karin först
- 03 Flera: hon hade ätit lunch
- 04 L: hon hade ätit lunch och hade...
- 05 Flera: städat
- 06 L: städat / okej
- 07 E1: alla perfekt
- 08 E2: pluskvamperfekt
- 09 E1: pluskvamperfekt
- 10 E3: pluskvamperfekt

Man ser på raderna 3 och 5 att flera elever deltar i genomgången av övningen. Deras svar består ändå mestadels av enstaka fraser och ord som de läser på pappret. På rad 6 upprepar läraren ordet *städat* och bekräftar således att svaret var rätt. På rad 7 tar E1 initiativet och säger att alla verb som hade tagits upp handlar om perfekt då en annan elev korrigerar hen på rad 8. Man ser att E1 tror på E2 och hen upprepar ordet *pluskvamperfekt* vilket E3 också gör.

Läraren Gunilla gör det samma som Johan och ber då och då en viss elev om att ge ett svar vilket man ser nedan.

### T18

- 01 L: oj förlåt mamma men...adna\*
- 02 E1: men jag hade varit med sten och lämnat hans cykel hos reparatören
- 03 L: va finns här
- 04 flera: supinum
- 05 E1: pluskvamperfekt hade varit
- 06 L: hade varit och
- 07 E1: och hade lämnat
- 08 L: lämnat / javisst / hade varit och hade lämnat



Här ser man igen att elevens svar är mekaniska. På raderna 6 och 8 använder läraren upprepning för att visa att elevens svar var rätta.

Även om det tydligt är läraren som dominerar talutrymmet för hon ändå ingen monolog utan hon tar hela tiden eleverna med och ställer frågor till dem. Nedan ser man ett exempel på hur läraren tydligt talar mer än eleverna men hur situationen ändå är interaktiv eftersom läraren införlivar elevernas svar i följande diskussion.

### T19

- 01 L: va kan ja skriva här // om ja skriver till exempel gamla frimärken / kan ja skriva de / de finns nya och de finns också gamla frimärken / då e de e adjektiv som ja kan skriva bredvid substantiv obestämd form / gamla frimärken
- 04 E1: många flera
- 05 E2: flera
- 06 L: okej // gamla frimärken / eftersom de inte finns artiklar / substantiv pluralis obestämd form / va kan man skriva mer / om ja skulle skriva till exempel tio konton / tio stycken / kan ja skriva de / ja de kan ja / va e de för något 10 / va e de ett två tre fyra fem
- 10 E1: plural
- 11 E3: många
- 12 L: de e pluralis / men va e de för ordklass // när man säger ett två tre va gör man
- 13 E1: räknar
- 14 L: okej / räknar / räkneord
- 15 flera: räkneord

På raderna 1 och 6 ser man att läraren inte bara ger korrekta svar och förklarar monologiskt utan försöker få svar från eleverna. På rad 6 ser man också att läraren inte fick det svar som hon ville få och därför ger hon ett exempel på en fras där det står någonting före ett substantiv i en obestämd form. När läraren på rad 14 säger ett nytt ord för eleverna upprepar flera elever det för att lägga det på minnet. Vad man inte ser i transkriptionerna är att läraren hela tiden talar mycket entusiastiskt och förmodligen på det sätt motiverar flera elever till att delta i genomgången av övningen.

### Sammanfattning:

Kännetecknande för grammatikgenomgångar var flera testfrågor och I-R-U-strukturer. Grammatik gicks igenom på ett interaktivt sätt men elevernas svar var korta och mekaniska. Trots interaktionen mellan lärarna och eleverna var det läraren som dominerade talutflödet. Korrigeringar som förekom gjordes implicit. Typiskt för grammatikgenomgångar var också att lärarna aktiverade enskilda elever.

### **5.2.4 Diskussion med helklass**

Den första situationen som analysers i detta avsnitt är från kurs Intro. Lektionen hölls på förmiddag och undervisades av Carola som har jobbat som sfi-lärare i fyra månader. Det fanns 17 elever på lektionen.

I exemplet nedan berättar läraren för eleverna att de kan besöka Röda Korset och tala och öva svenska där med människor som talar svenska som förstaspråk i form av ett språkcafé.

#### **T20**

01 L: där ligger... ett röda korset

02 E1: röda korset

03 L: röda korset / och dom har alltså språkcafé idag på eftermiddagen, varje  
tisdag klockan 14 / *place where you can go and practice swedish / in the red  
cross*

06 E1: *what are we doing there?*

07 L: *you meet people... swedes who ehh speak with you / try practice swedish*

08 E1: *and where is it?*

09 L: *it's here* (visar på pappret)

10 E2: vilken dagen

11 L: tisdagar / idag på eftermiddagen

12 E2: ah eftermiddag...ja har nånting...

13 E1: idag...va klockan

14 L: ja ska skriva upp

15 E2: röda korset

Här ser man att det är läraren som börjar använda engelska på raderna 4–5. Förklaringen till detta kunde vara att läraren anser att det som hon säger handlar om en viktig information som alla borde förstå och hon anser att detta händer säkrast när hon använder engelska. På raderna 6 och 8 ser man att E1 talar engelska med läraren. Det mest intressanta i utdraget händer på 10 där E2 själv byter språket i diskussionen till svenska. Teman i utdraget ovan bidrar till autentiska frågor som man ser på raderna 6, 8, 10 och 13. På rad 12 ser man också hur E2 reagerar på lärarens svar på ett autentiskt sätt.

I det följande analyserar jag en diskussion som är från kurs kurs 3C/D och som undervisades av Johan. Han har jobbat som sfi-lärare i ett år och åtta månader. Det fanns 21 elever på den här lektionen som ägde rum på eftermiddagen. Skillnaden till lektionen på kurs Intro är att läraren inte förmedlar information till eleverna. Därför är det intressant att se hur aktivt eleverna deltar i diskussionen i en annan slags situation.

Läraren Johan bestämde sig för att han vill försöka börja varje lektion genom att lyssna på nyheter på lättsvenska och diskutera dem efteråt med klassen. I nedanstående utdraget försöker han detta för första gången.

## T21

- 01 L: då frågar ja så här / va har ni förstått av nyheterna  
02 E1: ja förstår inte allt  
03 L: ja säg va du vill / om de e bara ett ord så e de okej  
04 E1: ja förstår att han  
05 L: han?  
06 E1: de e rohingya  
07 L: ja visst rohingya / de var en nyhet om...i burma och rohingya // och du vet va  
som e problemet i situationen i burma // människor dör där  
09 E2: man flyttar till andra land / bangladesh  
10 L: andra land / bangladesh // och påven som e i katoliska kyrkan / en chef liksom /  
han e chef i katoliska kyrkan / han ska åka vart  
12 Flera:till burma  
13 L: till burma ja / och varför pratar dom / påven och rohingya / inte samma religion  
14 E3: påven ska hjälpa till människor / burma människor  
15 L: ja

- 16 E3: dom behöver pengar  
17 L: ja  
18 E3: vi ska skicka till pengar till påven / påven hjälper burma människor  
19 L: javisst / påven ska också prata med presidenten och politikerna i burma att varför ni jagar dom och gör mycket problem / och diskutera med dom  
21 E4: muslim och baptist / dom bråkar  
22 L: just de

Det tar lite tid innan någon av eleverna besvarar lärarens första fråga om vad eleverna förstod av nyheterna. På rad 3 uppmuntrar läraren den första aktiva eleven vilket leder till den första korta diskussionen om situationen i Burma. På rad 7 hjälper läraren E1 och återge innehållet från nyheten om Burma och motiverar således E2 till att delta i diskussionen. På raderna 10–11 och 13 ställer läraren frågor för att testa om eleverna har förstått vad som sades i nyheterna. På rad 12 ser man att läraren anpassar sitt språk när han säger ”inte samma religion”. På raderna 14, 16 och 18 återge E3 innehållet med egna ord i sammanhängande meningar och på rad 20 tar en annan elev initiativet och tillägger något till diskussionen. Varje gång när eleverna säger något bekräftar läraren att det som de sa stämde. Läraren och eleverna diskuterar på ett likadant sätt som i utdraget ovan ännu om en vulkan i Bali, en specialgrupp i Afghanistan och vädret.

I nästa utdrag ser man att läraren tydligt dominerar talutflödet när han förklarar något som förblev oklart för några av eleverna.

## T22

- 01 L: ja / så påven åker till burma / och sedan / mer andra nyheter  
02: E1: politikern martin strid talade på norrköping / att alla muslimer e på skala / de e hundra procent människorna och andra dom e inte  
04 L: ja precis / du förstår va han sa  
05 E1: ja  
06 L: javisst / de var en politiker i sd / ni vet va betyder sd  
07 E1: sverigedemokraterna  
08 L: precis / socialdemokraterna de e bara s / sd e sverigedemokraterna / och han sa / han pratade dåliga saker om muslimer / han sa att dom inte e bra

10 E2: va betyder en skala

11 L: javisst / en skala / de e ju till exempel vi har ju också i skolan har vi till exempel betyg / du kan göra ett nationellt prov / då får du a de e de bästa / sen kan du få e / de e inte så bra / och sen har vi b och c och d // och en elev nånstans på den här skalan eller hur / alla elever där eller där eller där / och när dom gör prov // så de e en skala i skolan / betygsskala / men han pratar om en annan skala / de e svårt att förklara de e så dumma saker han säger / de e inte ja som säger så men han som säger så / men han säger att muslimer e inte bra dom e här till exempel och människor e på andra sidan / han säger att muslimer inte samma människor till exempel / och de e sverigedemokraterna som sa så / förstår ni mig

20 E2: ja

21 L: så han sa så och dom blev arga på honom och kastade ut från partiet

Man ser på rad 2 hur E1 lyckas med att återge innehållet av en nyhet med egna ord i längre meningar. På rad 8 upprepar läraren den viktigaste punkten i nyheten genom att använda enkla ord så att alla förstår den. Frågan som E2 ställer på rad 10 leder till att läraren ger en lång förklaring och således dominerar talutrymmet. Läraren använder enkla ord också i sin långa förklaring. I slutet av förklaringen försäkrar han att eleverna har förstått honom.

### Sammanfattning:

Diskussioner med helklass bidrog till autentiska dialoger där eleverna använde språket på ett kreativt sätt. Trots allt dominerade lärarna talutrymmet i diskussionerna och flera elever förblev tysta. Engelska användes mycket med nybörjarna. En lärare anpassade sitt språk när han återgav innehållet i nyheterna.

## **5.3 Interaktion i icke-lärrarledda aktiviteter**

I detta delkapitel analyseras interaktion elever emellan i tre aktiviteter som är diskussion i smågrupper, rollspel och presentation. Fokus ligger på elevernas aktivitet i diskussionerna. Om eleverna till exempel korrigerar varandra eller hjälper varandra undersöks. Därutöver undersöks om eleverna använder engelska sinsemellan.

### 5.3.1 Diskussion i smågrupper

Den första diskussionen i smågrupp som analyseras är från kursen 3D. Det fanns 11 elever på lektionen som ägde rum på förmiddagen. Läraren heter Anna och hon har undervisat i två år inom sfi.

En del av eleverna har besökt Historiska Museet i Stockholm tre dagar innan och nu ska de berätta för varandra om besöket och om det vad de såg där. Eleverna diskuterade i cirka 50 minuter. Den första gruppen som jag lyssnade på bestod av fyra elever därav två inte hade besökt museet. Eleverna hade ingen planeringstid inför diskussionen. Nedan ser man hur deras diskussion började.

#### T23

- 01 E1: du kan börja att fråga mig / du har en fråga på mig eller...? ja kan börja
- 02 E2: du kan förklara va såg du och vi kan fråga sen
- 03 E1: okej / på fredag vi gick till historiska museet / där jag såg om *vikings* från 800–1000-talet år / de finns mycket saker som... ja kan förklara inte men...kläder, gamla kläder / också dom beskriver hur man...eh...började [bodde] i stad, hur stad ser ut, hur gamla stad ser ut om de *vikings*...förstår mig?
- 07 E3: ja ja
- 08 E1: ja
- 09 E4: hur e dom bor i stad...?
- 10 E2: hur dom bor
- 11 E4: hur dom bor i stad...?
- 12 E1: aha...dom...
- 13 E2: dem situation eller
- 14 E1: nej nej (E2: PÅ DEN TID ELLER) gammal folk från
- 15 E2: de situation från gammal för många år sen
- 16 E1: ja ja exakt / de e en *small*...en liten...*model*
- 17 E2: aha
- 18 E1: på engelska / *model*
- 19 E2: ja ja

- 20 E1: ja / där du kan se okej, dom hade den hus, dom hade den stad...förstår mig?
- 21 E3: ja kan förstå *model*
- 22 E1: en modell / ja en liten modell
- 23 E4: och hur dom eh...bor
- 24 E1: exakt exakt
- 25 E3: och gamla kläder av *viking*?
- 26 E1: jo / dom människor där...dom heter *vikings* / *viking* e soldat men // dom människor e...*how to say ordinary* / dom e normal, dom e inte *vikings* / *vikings* e bara soldat
- 29 E3: mm
- 30 E2: ja ja
- 31 E1: förstår mig / ja / så ja...
- 32 E2: dom hade krig till andra land och dom får alla (E1: EXAKT) till exempel pengar (E1: EXAKT), kläder och allt
- 34 E1: exakt
- 35 E2: och dom kommer tillbaka igen till sverige
- 36 E1: exakt / och dom tar en båt (E2: FRÅN LAND TILL ANDRA), de går till england, tyskland, finland
- 38 E2: och indien / har ni sågt / du sa de var indien
- 39 E1: indien?
- 40 E2: du sa indien / va sa du
- 41 E1: nej nej nej nej *vikings*
- 42 E2: aha
- 43 E1: jo jo *vikings* ja / ja såg också // också saker / ja såg svord [svärd] / svord / ja såg svord / ja såg också gamla...va heter...
- 45 E2: dom saker dom man använder i krig (E1: HMM?) du menar
- 46 E1: ja, svord, exakt (alla kollar hur man skriver "svärd" på svenska) // jag såg också saker som gaffel / saker som man använder på kok...*kitchen*...kok / så de var de

På första raden ser man hur E1 tar ledarrollen i diskussionen och föreslår hur gruppen kunde agera. Det här förslaget bekräftar E2 på följande rad. E1 och E2 använder båda långa meningar och dessa meningar innehåller mycket information. Denna information är

intressant för E3 och E4 eftersom de inte var med på museet vilket förmodligen motiverar E1 ännu mer till att berätta om sitt besök och E2 att tillägga lite information då och då.

Alla fyra elever deltar i diskussionen men E1 och E2 dominerar talutrymmet tydligt. Deras språkkunskaper verkar ligga på samma nivå. Däremot förblir E3 och E4 ganska tysta i diskussionen men detta säger kanske ingenting om deras språkkunskaper. Deras roll i denna situation är snarare att lyssna på E1 och ställa frågor och därför är det inte överraskande att de talar mindre än E1. Att E3 hänger med i diskussionen ser man på rad 6 där hen försöker fråga vad E1 menade när hen sade ”- - hur man började i stad - -”. Detta ställe har E2 inte heller förstått vilket man ser på raderna 13–15 där hen ställer ett par frågor och säger med egna ord det som E1 förmodligen ville säga. På det här sättet hjälper hen E1 som hade lite svårigheter med att förklara vad hen menade. Detta kallas kollektiv stöttning (se Donato 1994). Detta gör hen också i slutet av transkriptionen på rad 45 där hen frågar om E1 söker efter ordet för saker som man använder i kriget. På rad 10 korrigerar den tal-föra E2 också E4 litet språkligt och E4 reagerar på detta genom att omformulera sin fråga.

Inlärarna använder hela tiden svenska förutom på ett ställe på raderna 26–27 där E1 funderar högt på engelska hur man säger *normal* eller *vanlig* på svenska. Dessutom uttalar E1 ordet *viking* på ett engelskt sätt och böjar ordet enligt engelskans regler men detta gör hen sannolikt omedvetet eftersom det svenska ordet liknar engelskans ord när det gäller skrift. Man kan se ett litet missförstånd på rad 38 eftersom E2 hörde E1 säga Indien i stället för Finland.

När jag byter gruppen som jag lyssnar på är eleverna i gruppen mitt i diskussionen. En av eleverna som har besökt museet håller på att berätta för de två andra eleverna hur människorna för länge sen handlade:

## T24

01 E1: dom byter pengar och guld eller

02 E2: men dom har inte pengar / dom har två kilo guld / dom köper nånting med två kilo guld

04 E1: om du har guld till exempel

05 E2: till exempel ja har två kilo guld (E3: AHA), ja behöver hundra kilo...

06 E3: silver?

07 E2: nej / hundra kilo...ris

08 E3: ris?



- 09 E2: till exempel
- 10 E3: ja förstår
- 11 E2: så två kilo guld e samma som hundra kilo ris / till exempel
- 12 E3: okej
- 13 E1: va var mest intressant
- 14 E2: vikingshistoria
- 15 E3: gamla människor
- 16 E2: jo men...
- 17 E3: eller kläder och...
- 18 E2: inte kläder
- 19 E3: vapen, båtar?
- 20 E2: ja har en bild med de där på engelska

Här ser man hur E1, E2 och E3 lyckas med att föra en logisk dialog där alla är aktiva. De använder nästan bara fullständiga meningar och reagerar varje gång på ett meningsfullt sätt på varandras inlägg. När de är färdiga med det första temat ställer E1 genast en ny fråga för att fortsätta diskussionen (rad 13). På rad 20 konstaterar E2 att hen har en bild med engelska texter om temat. Hen föreslår att hen läser högt texten och försöker efter detta förklara det samma på svenska. Läraren håller på att gå runt i klassrummet och hör E2 läsa på engelska och påpekar att eleverna måste tala svenska. Läraren förklarar att målet är att använda så mycket svenska som möjligt i stället för att kunna föreläsa detaljerat om historia. Hon betonar att inlärarna i gruppen kan svenska och påminner att de kan fråga henne om de behöver hjälp. Då byter E2 igen till svenska och försöker översätta det som står på engelska på pappret.

Lärarna i studieväg 3 har alla ett spel med lappar med sig på lektionerna. De där lapparna består av ofullständiga satser som inlärarna ska fortsätta med sina egna åsikter och tankar. På lapparna står till exempel "Jag tycker om att lyssna på..." eller "Det bästa med att bo här är...". Idéen är att en elev tar en lapp och säger en fullständig mening och sen gör de andra eleverna i gruppen detsamma innan den nästa tar nästa lapp. Det varierar ändå litet hur eleverna gör detta. Gemensamt för nästan alla situationer är att inlärarna inte bara fortsätter satserna utan också berättar lite mer om sina tankar kring teman på lapparna.

Efter att inlärarna på kurs 3D har avslutat diskussionerna om besöket på Historiska museet börjar de att tala med hjälp av lapparna. Nedan står den första dialogen från

en grupp som jag lyssnade på. Den här gruppen gör så att bara en elev talar kort om ett visst ämne och efter detta tar nästa redan ett nytt kort. Det händer också att en av eleverna talar om två ämnen i ett inlägg.

## T25

- 01 E1: vi måste prata om va vi saknar i vår hemland (tar en lapp) / ja tycker om att lyssna på radio / kanske inte från mitt hemland // ja tycker om att lyssna på radio...
- 04 E2: radio?
- 05 E1: mm från mitt hemland och vi lyssnar till engelska
- 06 E2: lyssnar på
- 07 E1: vi lyssnar på...
- 08 E2: engelska
- 09 E1: engelska ja / kanske ja skulle lyssna på svenska / de e skönt att prata engelska, och spela *songs* på engelska / ömm...så... ja gillar alla musiker / musik / popmusik, klassisk musik
- 12 E3: ja saknar i mitt hemland / ja saknar mitt hemlands mat / och ja saknar / ja kommer bangladesh / och ja saknar min mamma, min bror, min syster / ja köper bangladesh mat / ja lagar mat nästan varje dag
- 15 E1: va e bangladesh mat
- 16 E3: mycket kryddor / vi använder mycket kryddor / chili...*spicy*...ingefära... // om ja blev rik skulle ja / oh många saker (skrattar) / om ja blir rik (visar lappen till en annan elev)
- 19 E4: ah
- 20 E3: ja mm många resar till hela världen / kanske köpa stor huset / och kanske spara pengar för framtiden
- 22 E4: du kan tjäna mycket (skrattar) / du kan tjäna mycket i liv
- 23 E3: ja måste tänka på / kanske ja / \*något oförståeligt\* / få mycket pengar / ja hoppas
- 24 E4: ska ja / de bästa med att bo här e / i sverige / de e lugnt / de e bra skolan för barn / de e / barnen träffas bra i sverige / dom har många olika aktivitets
- 26 E1: i skolan?
- 27 E4: i skolan / de e bättre än min hemland / mycket bättre / och de e...

- 28 E2: och dom har kriget också
- 29 E4: ja / innan kriget / du måste betala mycket för skolan / att ha *private* / bra skol /  
här de e mycket bra
- 31 E3: ingen privat / alla samma / alla samma kunskap
- 32 E4: samma nivå / alla samma nivå också på alla skol / de e bra / de e lugnt och tryggt i  
sverige
- 34 E1: tryggt
- 35 E4: tryggt / tryggt
- 36 E1: va betyder tryggt
- 37 E4: trygg/ du känner / ömm...
- 38 E3: trygg / *safe*
- 39 E4: ja *safe* / mitt fel accent (skrattar)

I början av dialogen korrigerar och fortsätter E2 E1s meningar (raderna 7 och 9). Efter att E2 har korrigerat E1 på rad 6 upprepar E1 ännu det riktiga uttrycket. E1s första och andra meningar är lite motstridiga men förmodligen försöker hen säga att hen lyssnar på radio från sitt hemland. Efter att hen har berättat om sin musiksmak börjar E3 berätta vad hen saknar från sitt hemland. Till detta ämne ställer E1 en öppen fråga på rad 15. E3 svarar kort och sen tar hen redan nästa kort. Hen berättar med flera satser vad hen skulle göra om hen blev rik. Efter hens svar deltar E4 för första gången i diskussionen på rad 22 och konstaterar att E3 kunde tjäna mycket pengar och således förverkliga sina drömmar. E3 reagerar på detta genom att säga att hen måste fundera på hur hen kunde lyckas med detta. På rad 24 tar E4 ett kort där står ”Det? bästa med att bo här är...”. Hens svar motiverar alla tre andra elever i gruppen till att delta i diskussionen. På rad 34 upprepar E1 ordet *tryggt* för att visa att hen inte har förstått ordet. På rad 37 försöker E4 förklara ordets betydelse på svenska men innan hen lyckas med det säger E3 den engelska motsvarigheten. Alla inlärarna förutom E2 talar i längre sekvenser när de ska försätta satserna på korten. Ingen av inlärarna dominerar diskussionen utan inläggen är relativt jämnt delade. Alla talar målspråket förutom några enskilda ord som de inte vet på svenska. Inlärarna intresserar sig för varandras svar.

För att kunna ha en jämförelse med föregående situationen analyserar jag också en dialog från kurs 3C/D där inlärarna spelade samma spel med lapparna som i T25. Lära-

ren på den här eftermiddagslektionen är Johan. På denna kurs finns dialoger som ser lite annorlunda ut än i gruppen i den föregående situationen (T25) från kurs 3D.

## T26

- 01 E1: på fritiden tycker ja om  
02 E2: tala (skrattar)  
03 E1: (skrattar) på fritiden tycker ja  
04 E3: *what do you do on your freetime* (jag nickar)  
05 E2: på fritiden ja tycker om sover  
06 E4: titta på tv  
07 E2: på filmen  
08 E1: ja också tittar på filmen också / och sover förstås / va tittar du på  
09 E3: *chatting with friends*  
10 E1: okej och du  
11 E4: titta på tv  
12 E1: och du  
13 E5: ja spelar dragspel  
14 E1: spelar va  
15 E5: dragspel  
16 E1: va betyder de / va betyder dragspel  
17 E5: *accordion*  
18 E1: aa okej  
19 E2: aha  
20 E5: min pappa också

Till skillnad från den föregående gruppen talar deltagarna i denna grupp i relativt korta sekvenser och delvis använder de inga fullständiga meningar såsom på raderna 6 och 7. Här tar också en elev ledarrollen nämligen E1 som på rad 8 börjar fråga andra vad de gör på fritiden även om några av dem redan har svarat. Egentligen frågar hen E3 vad hen tittar på på fritiden men E3 svarar i stället vad annat hen brukar göra. Detta säger hen också på engelska såsom hens första mening på 4 där hen med hjälp av engelska vill vara säker på att hen har förstått rätt vad satsen på kortet betyder. På rad 17 används också lite engelska

när E5 säger till E1 vad dragspel är. När E1 på rad 14 frågar vad dragspel betyder visar hen att hen intresserar sig verkligen för andras svar.

På förmiddagen på kursen 3C T jobbar en del av eleverna muntligt i smågrupper medan läraren Johanna håller individuella utvecklingssamtal med några elever på kursen. Dessutom gör en del av eleverna övningar på nätet. Johanna är jurisstudent och har jobbat som sfi-lärare i ett år vid sidan om sina studier.

Två smågrupper på fem personer får en text om fika i Sverige. Eleverna ska läsa texten högt och göra ett par övningar om texten. När jag börjar lyssna på den första gruppen talar eleverna engelska med varandra. Först när jag frågar om de vill börja med uppgiften gör de detta. Övningarna om texten handlar mestadels om att återge innehållet i texten. Därför består inlärnas inlägg av enstaka ord. För att kunna svara på dessa testfrågor behöver inlärnas mycket stöd och motivation från mig. Den sista frågan handlar om att eleverna själva kan berätta hur ofta de dricker kaffe per dag. Eleverna svarar på svenska med korta satser och sen börjar de tala om andra saker mest på engelska. Temat i övningen verkar vara ointressant för eleverna.

När jag går till en annan grupp märker jag att de också har svårigheter med att börja med uppgiften. Till skillnad från den första gruppen talar inlärnas bara svenska men de behöver också mycket stöd. Ingen tar ledarrollen i gruppen och för att de ska komma i gång hjälper jag dem genom att säga att de kan börja med att läsa texten högt. Efter att ha gjort detta och svarat på testfrågorna om texten har gruppen svårigheter med att börja en liten diskussion om sina egna vanor när det gäller att dricka kaffe. Då säger jag att eleverna kan berätta hur många koppar kaffe de dricker per dag och tre av fem elever berättar om detta vilket man ser nedan.

## T27

01 E1: de kostar dricka / men stor fika i kvall / förresten på förmiddag och eftermiddag  
nästan fyra

02 E2: ett eller två / bara

03 E3: tre men ja kan inte dricka bara kaffe / cafe latte / de e 80 % mjölk

Här ser man att inlärnas kan svara ganska bra på frågan. När jag frågar E1 när man brukar fika i hans hemland får jag svaret som står nedan.

## T28

01 E1: eftermiddag / efter skolan / men vi slutar skolan klockan fyra nästan...ungefär /  
efter de vi går till hemma och fikar / efter vi äter / lagar mat och äter mat

Igen svarar E1 med en fullständig mening utan större problem.

### Sammanfattning:

Hur diskussionerna i smågrupper såg ut berodde mycket på språkkunskaper hos deltagarna. På högre nivåer genomfördes autentiska diskussioner där eleverna ställde öppna frågor till varandra, visade sitt intresse för varandras svar och hjälpte varandra. Talutrymmet var relativt jämt. På lägre nivåer kom eleverna delvis inte alls i gång och det användes mycket engelska. Eleverna skulle tydligt ha behövt stöd från läraren.

### 5.3.2 Rollspel

Under mina observationer fanns det bara en lektion där det fanns rollspel. Lektionen hörde till kurs 3C/D. Det fanns 17 elever på lektionen som hölls på eftermiddagen. Läraren heter Inga och hon har undervisat i ett år och fyra månader inom sfi.

Eleverna ska spela parvis en arbetsintervju där den ena av paret är intervjuare och den andra är arbetssökande. Tanken är att eleverna berättar om sig själva med hjälp av adjektiv som finns på tavlan och intervjuaren försöker ställa ett par frågor. På tavlan står till exempel *noggrann*, *strukturerad*, *självständig*, *ansvarstagande*, *pedagogisk*, *tålmodig*, *säljinriktad* och *stark*. Inlärarna borde också kunna nämna några situationer där de är till exempel strukturerade. Efter att läraren har gått igenom adjektiven på tavlan betonar hon att det här är en svår övning och att eleverna inte behöver säga så mycket. Nedan står diskussionen som det första paret som jag lyssnade på förde.

## T29

01 E1: kan du berätta om dig själv (skrattar)  
02 E2: eh...ja e punktlig och... tålmodig också...  
03 E1: okej  
04 E2: \*något oförståeligt\*  
05 E1: (skrattar) okej

- 06 E2: eh...också...så ja e också utåtriktad  
07 E1: utåtriktad  
08 E2: utåtriktad  
09 E1: eh kan du ge mig eh...  
10 E2: exempel?  
11 E1: flera exempel  
12 E2: flera exempel?  
13 E1: varför du säger att du e tålmodig eller utåtriktad (skrattar)  
14 E2: okej / så ja e tålmodig...  
15 E1: ja  
16 E2: eh...ja kan eh...ja kan vänta mycket på till exempel min vän / när ja går till  
café till exempel och min vän eh...ring mig och säger han kan inte kom / *it's*  
okej och...ja blir inte arg  
19 E1: du blir inte arg?  
20 E2: aha / ja blir inte arg

Utdraget ovan visar att det här paret har förstått övningen rätt. Den första talaren spelar en intervjuare och hen börjar diskussionen på ett relevant sätt genom att be den andra beskriva sig själv. Den andra talaren gör detta och använder adjektiv som hade gåtts igenom. På rad 9 ser man att E1 försöker fråga om E2 kan ge några exempel på situationer där hen är så som hen har beskrivit att vara. På följande rad kompletterar E2 E1s fråga och lite senare formulerar E1 sin fråga på nytt (rad 13). Efter en kort fundering ger E2 ett exempel på rad 15 på en situation där hen är tålmodig. På det sättet ser man att hen har förstått vad ordet *tålmodig* betyder. Hen använder språket på ett kreativt sätt eftersom frågan inte är någon testfråga och hen måste komma på ett helt eget svar.

På raderna 7 och 19 upprepar E1 en del av det som E2 har sagt. Detta gör hen förmodligen för att visa att hen har lyssnat på det som E2 har sagt och för att skapa en dialog. Båda talarna talar ungefär lika mycket och deras språkkunskaper verkar ligga på ungefär samma nivå vilket leder till en lyckad diskussion. Båda använder bara malspråket förutom en liten avvikelse på rad 16.

Nästa grupp som jag lyssnar på består av tre personer. Eleverna har svårigheter med övningen och de kommer inte i gång. Jag försöker hjälpa dem lite genom att fråga

vem som intervjuar och vem som söker jobb. Eleverna börjar ändå inte tala och sen ber jag en elev berätta om sig själv.

### T30

- 01 E1: ja söker jobb på restaurang // ja har jobbat på restaurang i hemland två år / ja kan laga mat / *asian* mat // nu studerar jag på sfi / men jag har flyttit så de e bra för mig jobba
- 04 E2: ja kan prata om mig / ja e tålmodig / ja alltid blir / alltid försöker bli...inte arg / inte arg / inte...försöker bli inte stress / och alltid försöker bli en kalt person / en cool person / och du
- 07 E3: ja e noggrann person / och generad // ja e stresstålig så kontrast (skrattar)

Här ser man att E1 inte har förstått att man borde beskriva sig själv med adjektiv som står på tavlan. Det kunde också vara möjligt att eleven inte visste vad orden på tavlan betyder och att hen försökte improvisera och berätta om sig själv på ett annat sätt som läraren egentligen ville. Hen har ändå förstått att situationen handlar om en arbetsintervju och egentligen berättar hen relevanta saker. Det viktigaste är också att hen använder svenska. Det är lite svårt att säga vad E1 försöker säga med sin sista mening men det kunde vara att hen tycker det vore viktigt för hen att få jobb. De andra meningarna är förståeliga och rätt långa. Man kunde säga att hens beskrivning om sig själv är mer autentisk jämförd med en situatuion där hen skulle bara nämna några adjektiv utan att förstå deras betydelse.

De andra inlärarna i denna smågrupp har förstått att de ska använda adjektiv som har gått genom. Ändå spelar de ingen intervjusituation utan beskriver bara sig själva. Det är först lite oklart vad E3 menar med sin sista sats på rad 7. Jag frågar om hen menar att hen stressar mycket och hen mumlar jakande. E2 märker också oklarheten och hen frågar mig ännu vad *stresstålig* betyder. Efter min förklaring säger E3 ännu skrattande att hen verkligen inte är stresstålig. Därefter frågar E2 mig ännu vad adjektiven *pedagogisk* och *säljinriktad* betyder.

### Sammanfattning:

Rollspel bidrog till kreativ språkanvändning och autentiska samtal hos mer avancerade elever. Däremot hade en del svårigheter vilket ledde till att det inte blev något samtal mellan eleverna med sammanhängande inlägg utan situationen bestod av enstaka yttranden.



### 5.3.3 Presentation

Under mina observationer fanns en lektion där en elev höll en presentation. Detta var på kurs 3C/D som undervisas av Johan. Han har jobbat som sfi-lärare i ett år och åtta månader. Det fanns 21 elever på den här lektionen som ägde rum på eftermiddagen.

På den här kursen ska varje elev hålla en presentation om sitt hemland och idag hörs en om Portugal. Eftersom det finns bara en presentation för att analysera har hela presentationen transkriberats nedan. Eleven har skapat en presentation i PowerPoint vars text han använder som stöd när han talar. Annars har hen inga anteckningar med sig. I transkriptionen nedan markeras eleven som höll presentationen med P för att lätt kunna avskilja hen från andra elever i senare transkriptioner.

#### T31

- 01 P: portugal ligger i sydväst om europa / de finns en gräns bara med spanien och atlanten / vi har varit oberoende sedan 1139 / vi har 10 650 000 i befolkningen som bor i portugal, lite mer än sverige / men det finns cirka 42 miljoner i hela världen med portugisiska nationalitet / 81 procent är katolik, de finns många personer från andra religioner, någon e inte religiös / den portugisiska flaggan / de finns två färg, grått [*grönt*] de betyder hoppas och rått [*rött*] betyder dom som försvärar landet, bland annat (fakirer?) // men portugal har också två skärgårdar i atlanten / de finns azoriz på portugisiska ja vet inte i svenskan
- 11 L: svåra / dom e annat / ja vet inte
- 12 P: också madeira / en andra skärgård / madeira betyder trä i portugisiska de finns mycket där // men ja kommer från mittland / torres novas en liten stad 15 000 människor / huvudstad i portugal e lissabon / finns där (visar)
- 15 L: sjökullar / små berg som går / mm
- 16 P: de finns ett kulla och lissabon vacker stad i portugal
- 17 L: jättevacker stad / ja tycker mycket om lissabon
- 18 P: de finns också traditionella stadsdelar / olika typer om huset / andra staden porto med flod douro där portvin kommer / portugal ett litet land men de finns olika

natur / de finns många många stränder / eller kustoner i stränder / men de finns också typer på stränder stenstränder, lång sandstränder, små stränder // de finns många kullar / inte berger./ ett berg / men många kullar / portvinkullar, gammal huset, naturen / de finns ett berg // också portugisisk mat / ja måste prata om mat (skrattar) / nationella maträtt / turskfisk men inte färska men saltade och konserverade fiskar / tursk i norge saltade / de finns en tusen recept kanske mer, men de finns en bok ett tusen recept med turskfisk / inte min favorit / de finns också kött / portugisisk kött / de finns kokt fläskkött från alla delar of grisen / de finns många många många nationella desserter / mest med mycket socker, ägg / ris med socker och mjölk från min region e min favorit // ja vet inte va får man / vet man procent av portugisiska kultur (skrattar) / ni vet mycket / tack

Här ser man att P har kommit ganska långt i sina studier på sfi. Hen kan berätta flytande om sitt hemland Portugal och använder långa meningar i sitt strukturerade tal där meningarna hänger ihop. Det är förstås viktigt att komma ihåg att det är lättare att tala om ämnen som man redan är bekant med. Det är nästan bara P som av naturliga skäl fyller i talutrymmet. Dessutom kommenterar läraren innehållet i ett par ställen. Eleven vet inte hur Azoriz heter på svenska vilket läraren reagerar på på rad 11. Där kan man se en liten anpassning vilket är också fallet på rad 15. På rad 17 visar läraren sitt intresse för presentationen.

Efter presentationen är idén att åhörarna ställer frågor till P. Med syfte att uppmuntra inlärarna till att göra detta ställer läraren den första frågan vilket man ser nedan.

### T31

- 01 L: ja har en fråga / de finns ingen officiell religion i portugal  
02 P: nej  
03 L: aha okej / och hur säger man portugal på portugisiska  
04 P: hmm?  
05 L: hur säger du portugal  
06 P: portugal  
07 L: aha / och lissabon  
08 P: lissabon

- 09 L: lissabon  
10 P: *different*  
11 L: ja lite

I utdraget ovan ser man att läraren ger en modell för inlärarna hur de kan ställa frågor. Eleven som höll presentationen förstår inte vad den andra frågan betyder och därför omformulerar läraren den på rad 5. När eleven på rad 10 säger ett engelskt ord säger läraren inte det motsvarande svenska ordet. Efter denna korta dialog börjar flera elever i klassen ställa frågor. Nedan ser man den första frågan som en av eleverna ställer.

### T33

- 01 E1: också ja har fråga / va heter / *the pastry* på...  
02 P: pastel de nata? / pastéis de nata  
03 L: de e gott  
04 E1: ja har ätit tio *peace* / styck...  
05 L: tio stycken  
06 P: ja förstår varför (skrattar)  
07 E1: har ätit tillsammans med kaffe eller te  
08 P: bara (skrattar)

Ovan frågar E1 vad en bekant portugisisk efterrätt heter på portugisiska. På rad 3 deltar läraren också i diskussionen genom att visa sitt intresse för temat. På rad 5 hjälper han E1 med ordet stycken. Man ser P reagera på E1s berättelser på rad 6. På rad 8 säger hen på grund av bristande språkkunskaper bara ett ord men man förstår ändå att hen menar att hen äter pastel de nata gärna också utan kaffe eller te. Det förekommer också dialoger där eleverna inte frågar någonting utan berättar något.

Dialogerna som uppstår med hjälp av frågorna är delvis korta. De är ändå autentiska och bra övning för inlärarna eftersom de inte ha förberett frågor utan kommer spontant både på dem och på sina svar. En lite längre dialog uppstår när en elev ställer en fråga om vin i Portugal.

### T34

- 01 E2: fråga en
- 02 P: ja / var så god
- 03 E2: många tycker om dricka portvin / portvin
- 04 P: mm
- 05 E2: samma italien ni också / e de gott, lite olika, lite svår...?
- 06 P: italienska vin e bra men de portugisiska drycker mycket mycket *cheaper*
- 07 L: billigare
- 08 E2: lite mer frukt eller lite sötare
- 09 L: portvin söt
- 10 E2: inte så mycket salt
- 11 P: nej / de e från brandy // *you make the wine / portwine/ you add brandy so you kill the fermentation so there's a lot more sugar in the wine* (skrattar)
- 13 L: svenska
- 14 P: *can't say the same in swedish*
- 15 L: nomen du fick många frågor
- 16 E3: har du en turistplats du kan rekommendera / bäst plats /
- 17 P: om du går till lissabon?
- 18 E3: ja / turistplatser, bästa, turismänniskor hur alltid
- 19 P: de finns så många
- 20 E3: kan du säga exakt / berömda platser
- 21 L: de finns ett slott
- 22 E3: i sverige vi har...
- 23 E4: stockholm, skansen / lite speciella
- 24 P: de finns så många
- 25 E5: många / men berömda / *famous*
- 26 L: de finns ett slott / man kan åka båt över floden / åka färja, båt till andra sidan

Här vill E3 veta om det portugisiska vinet liknar det italienska vinet. På rad 6 ser man att P inte vet vad billigare heter på svenska och därför använder hen det engelska ordet. Läraren säger det svenska ordet på följande rad. På rad 9 hjälper läraren E3 att förstå att portvin brukar vara söt. Man kan se en anpassning där eftersom läraren inte använder något verb. P

blir lite frustrerad eftersom hen inte kan tala om portvin på svenska och därför använder hen engelska på rad 11–12. Läraren kommenterar att hen borde tala svenska men man hör från hans tonröst att han förstår att förklaringen skulle ha varit för komplicerat på svenska. Efter att läraren på rad 15 konstaterar att det blev många frågor ställer E4 den fjärde frågan om sevärdhet i Lissabon. På rad 23 försöker en annan elev hjälpa P vidare genom att säga vilken plats är berömd i Stockholm. Man ser på raderna 19 och 24 att det är svårt för P att komma på några svar. Läraren hjälper P för första gången på rad 21 men berättar inte vidare eftersom E4 och E5 börjar tala. På rad 26 ger han äntligen ett lite längre svar. Efter dialogen om sevärdhet i Lissabon diskuteras det ännu om mat, vädret och valutan i Portugal. Stämningen i klassen är hela tiden bra och det skrattas mycket vilket kanske också leder till att eleverna vågar ställa frågor.

#### Sammanfattning:

Presentationen väckte elevernas intresse och de ställde många frågor. Alla dialogerna som uppstod var logiska och autentiska. Eleverna använde mestadels fullständiga meningar i stället för enstaka ord och det förekom bara lite engelska. Turerna var ändå relativt korta. Läraren deltog i diskussionerna men hans inlägg bestod mestadels av det att han hjälpte eleverna med svåra ord. Det vill säga att han inte styrde diskussionerna.

## **6 Diskussion och avslutning**

I detta kapitel diskuterar jag de resultat som jag presenterat i föregående kapitel och jämför dem med resultat från tidigare forskning. Jag tar också upp problem som förekommit under undersökningen och ger förslag för framtida studier.

Det första syftet i denna undersökning var att ta reda på hur mycket och på vilka arbetssätt muntliga kunskaper övas i sfi-undervisning. Min hypotes var att utvecklandet av muntliga kunskaper spelar en stor roll i undervisningen och att smågrupper är det dominerande arbetssättet att göra detta.

Det framkom att muntlig produktion var den färdighet som övades mest på lektionerna. Av 61 aktiviteter var 16 sådana där eleverna först och främst övade att kommunicera på svenska. Att lärarna värderade utvecklandet av muntliga färdigheter högt är i linje med tidigare forskning (se t.ex. Dahlgren & Eriksson 2014 och De Maio 2012). Av 16 muntliga övningar fanns 12 i studieväg 3, två

på kurs Vård och två i studieväg 1. Studieväg 3 innebär inte automatiskt att varje kursdeltagare har goda kunskaper i svenska eftersom det finns kurser för nybörjare också i den (kurs 3C). Men de mest avancerade eleverna finns ändå i studieväg 3 och på kurs Vård.

Kursen 3D som ägde rum på torsdagskväll avvek från andra kurser i studieväg 3 eftersom det gjordes ingen övning där eleverna skulle ha övat på att tala svenska. Dessutom var lektionen den enda lektionen där eleverna läste självständigt i en längre tid. På grund av få observationer är det omöjligt att säga om detta var ett typiskt exempel på en lektion på denna kurs. Men det är möjligt att den sena tidpunkten för lektionen eller det nationella provet som en del av eleverna ville skriva om några dagar efter lektionen spelade en viss roll i lektionens innehåll. Det kunde vara möjligt att eleverna på denna kurs har mindre energi kvar än eleverna som inte har jobbat före lektionen. Kanske har läraren konstaterat att ett mindre interaktivt arbetssätt fungerar bättre med denna grupp.

Grammatik var den färdighet som övades mest efter muntlig produktion. Det fanns sammanlagt 13 aktiviteter där grammatik undervisades. De här aktiviteterna dominerade lektioner i studieväg 2. Om grammatik brukar dominera i studieväg 2 är omöjligt att säga på grund av få observationer. Att det fanns ett stort utrymme för utvecklandet av kunskaper inom grammatik understöds av teorin om kommunikativ kompetens (se t.ex. Canale 1983). För att kunna delta i kommunikativa situationer måste man ha kunskaper om grammatik. I studieväg 2 fanns inga övningar där eleverna direkt skulle ha övat på att tala men det är värt att påpeka att de övningar som gjordes genomfördes ändå på ett interaktivt sätt.

Arbetsformerna som användes i att öva på att tala var lärarlett samtal, diskussion i smågrupper, diskussion med lärare i helklass, presentation och rollspel. Det mest populära arbetssättet var diskussion i smågrupper som genomfördes sex gånger. Det fanns diskussioner i smågrupper på kurs Vård och i studieväg 3. Detta är i linje med De Maios (2012) studie där det framkom att det fanns fler aktiviteter i smågrupper på avancerad nivå än med grupper på en lägre nivå. Det näst använda arbetssättet vid muntliga övningar var diskussion med lärare i helklass som förekom fem gånger i studieväg 3. På en lägre nivå i studieväg 1 fanns två lärarledda samtal. Detta var förväntat eftersom elevernas språkkunskaper ännu inte är så goda och de har bara en kort studiebakgrund. Det vill säga att det skulle

vara utmanande för dem att föra dialoger självständigt med varandra. I studieväg 3 finns också nybörjare men de har studerat längre i sina hemländer och är delvis högutbildade. Därför är de förmodligen vana vid och beredda för arbetsformer såsom rollspel och diskussion i smågrupper.

Det andra syftet i denna undersökning var att studera interaktion mellan lärare och elever samt elever emellan i olika aktiviteter. Jag ville veta hurdana möjligheter eleverna har att delta muntligt och utveckla sina muntliga språkkunskaper i olika aktiviteter.

Vid **textgenomgång** var det för det mesta läraren som kontrollerade lektionen och det förekom flera testfrågor vilket stämmer med de resultat som Lindberg (2005) också fick i sin studie. Det var ändå inte bara lärarna som ställde frågor till eleverna utan eleverna ställde dem också till läraren vilket man ser till exempel i T1 och T8. I motsats till Lindbergs studie förekom I-R-U-sekvenser inte så ofta och lärarna behövde inte heller lotsa fram eleverna till det rätta svaret. En av lärarna ställde sådana frågor till exempel i T9 där eleverna var tvungna att svara med fullständiga meningar och där läraren inte bedömde svaren negativt. I T10 ser man också hur samma lärare införlivade elevens svar in i nästa fråga för att undvika typiska I-R-U-sekvenser. Hon ställde också sådana frågor vars svar man inte hittade direkt i texten utan eleverna var tvungna tänka självständigt (se T2). Därutöver utnyttjade hon teman i texten i diskussionen med eleverna och motiverade en elev till att berätta om sina egna erfarenheter då också en annan elev deltog i diskussionen (se T4). Med andra ord lyckades läraren med att skapa äkta engagemang (se Dysthe 1996). Det är ändå viktigt att påpeka att läraren hade gått igenom texten som behandlades redan en gång med de flesta elever i klassen vilket kanske möjliggjorde det att läraren inte bara gick igenom svåra ord i texten utan hon kunde också diskutera teman i den med eleverna.

De flesta korrigeringarna vid textgenomgång handlade om implicita korrigeringar vilket är i linje med Lyster och Rantas (1998) studie. En av lärarna använde engelska på ett sätt som Üstünel och Seedhouse (2005) inte nämner i sin undersökning. I deras studie använde lärarna ett annat språk än målspråket när de hade ställt oklara frågor eller när de ville motivera eleverna till att använda målspråket. I min studie använde läraren engelska med sikte på att väcka elevernas

uppmärksamhet. Han använde engelska också utan pedagogiska syften vilket man ser i T7.

Lärarna anpassade sitt språk vilket framkom också i Håkanssons (1987) studie. Gemensamt för alla tre lärare vid textgenomgångar var att de ofta talade långsammare än vad de skulle göra utanför klassrummet. Detta gjorde de särskilt när de använde utmanande ordförråd och när deras språk låg på nivå i+1 som enligt Krashen (1981) leder till språkinläring. En lärare utnyttjade också kroppsspråket och tavlan för att rita något som stöd till hennes förklaring.

**Lärrarledda samtal** var bra exempel på situationer där nivån var tillräckligt hög för eleverna (se Holmegaard & Wikström 2004) och där viktigheten av lärarnas stöttning blev tydlig. I T11 konstaterar en elev att hen inte kan besvara den öppna frågan som läraren hade ställt. Med lärarens uppmuntran försökte eleven ändå berätta om sina tankar. När eleven hade svårigheter tolkade och omformulerade lärarens hens svar (jfr Gibbons 2002). De autentiska frågorna bidrog till att eleverna använde språket på ett kreativt sätt i längre sammanhängande turer. Svaren på dessa frågor motiverade också andra elever till att delta i dialogen vilket var ett tecken på äkta engagemang som man enligt Dysthe (1996) kan skapa med autentiska frågor. Att eleverna deltog i diskussionen skrattande var ett annat tecken på äkta engagemang. Eleverna som deltog i diskussionen i T11 bildade en av grupperna där eleverna talade mycket om andra saker på sitt gemensamma modersmål innan läraren började samtalen med grupperna. Eleverna verkade känna varandra bra. Lärarna på de observerade lektionerna bestämde aldrig vilka personer bildar grupp utan eleverna gjorde detta själva. Möjligen kunde man ibland kolla att ingen grupp består endast av personer som delar ett gemensamt förstaspråk. Kommunikativ stress (se Brown & Yule 1983) kan naturligtvis öka temporärt när eleverna i en grupp inte känner varandra.

När grupperna berättade om en bild (se T12) som de hade valt hade de svårigheter med att börja uppgiften. Därför ställde läraren flera hjälpfrågor till eleverna. Läraren använde också litet engelska vilket en gång ledde till att en elev svarade också på engelska. En gång använde läraren engelska eftersom eleverna inte hade förstått hans fråga. Sådana fall förekom också i Üstünel och Seedhouses (2005) studie om kodväxling. Ett annat fall där läraren använde engelska var när han för andra gången förklarade ordet *miljövänligt* och när han antog att eleverna



inte förstod ordet *motsatsen*. Vid sidan om hjälp från läraren hade eleverna också nytta av varandras inlägg (jfr Skehan 2001). Man ser i T12 hur en elev upprepade det som en annan elev hade sagt och hur hen ännu tillade lite information på det.

**Grammatikgenomgångar** i min undersökning liknade mycket grammatikgenomgångarna i Lindbergs (2005) studie. Interaktionen bestod av flera testfrågor och I-R-U-strukturer. Å ena sidan fanns det mycket interaktion och eleverna deltog livligt i dialogerna men å andra sidan bestod deras svar oftast av enstaka ord eller fraser. Trots att det fanns mycket interaktion var det ändå läraren som dominerade talutrymmet vilket förklaras med att lärarna då och då förklarade något nytt för eleverna i längre utläggningar. Lärarna upprepade ofta elevernas svar och dessa upprepningar fungerade som markeringar för rätta svar. Detta är i linje med Ruuskanens (2007) studie. I Lindbergs (2005) studie deltog eleverna ojämnt i dialogerna och man kunde säga vem som var aktiv och vem som blev tysta. I min studie brukade lärarna ofta be vissa elever svara på något och därför är det svårt att säga något till stora skillnader i elevernas aktivitet. När lärarna inte valde någon elev som skulle besvara någon fråga så var det ofta flera elever som gav svar. När flera elever talade samtidigt var det svårt att urskilja vem som talade. I sådana här fall skulle det ha varit nyttigt att ha videoinspelningar vilket är något som jag diskuterar mer senare i detta kapitel.

**Diskussionerna med lärare i helklass** bidrog till att eleverna använde språket på ett kreativt sätt. Läraren på kurs 3C/D visade sitt intresse för elevernas redogörelser och synpunkter (se T21 och T22) vilket stämmer med resultat som Lindberg (2005) fick i sin studie. Det var vid helklassdiskussion på kurs Intro där läraren använde mycket engelska när hon berättade för eleverna om möjligheten att besöka Röda Korset och öva svenska där (se T20). Den här lektionen var den enda lektionen av alla observerade lektioner där läraren talade så mycket engelska. Som redan nämnts i analysen av situationen kan det hända att läraren ansåg att det som hon ville säga var så viktigt att alla borde förstå det och då bestämde hon sig för att använda engelska. En sådan motivering för kodväxling förekommer inte i Üstünel och Seedhouses (2005) undersökning. Det är också möjligt att läraren ville väcka elevernas uppmärksamhet genom att tala engelska vilket en lärare på en annan kurs sade vara hans motivering för användning av engelska. Dialogen på kurs Intro gick på engelska tills en av eleverna själv bytte språket tillbaka till

svenska. Då kunde man se att åtminstone eleverna som deltog i dialogen skulle ha förstått informationen också på svenska.

Vid diskussioner med lärare i helklass på kurs 3C/D kunde man höra läraren anpassa sitt språk särskilt när han förklarade eleverna svåra ord. Han använde enkla ord och flera huvudsatser också när det kanske skulle ha varit mer naturligt att använda en bisats (jfr Hammarberg 2004). När läraren förklarade något som hade förblivit oklart var det naturligt att han dominerade talutrymmet. Det förekom inga korrigeringar vid helklassdiskussioner vilket var inte fallet i Lindbergs (2005) studie. I stället för att upprepa elevernas rätta svar bekräftar läraren på kurs 3C/D att det som eleverna hade sagt var rätt genom att använda fraser som *ja*, *precis* och *javisst*.

Interaktionen vid **diskussioner i smågrupper** varierade i min undersökning mycket beroende på kurs och även på grupp. I de ”lyckade” diskussionerna bidrog smågrupperna till längre sammanhängande sekvenser och naturlig kommunikation vilket är i linje med Lindbergs (2005) och De Maios (2012) studier. Eleverna berättade, beskrev och ställde frågor till varandra vilket man ser till exempel i T25. Eleverna hjälpte också varandra och omformulerade varandras yttranden (se T23). Det förekom alltså kollektiv stöttning (se Swain 1995 och Donato 1994). Talutrymmet var relativt jämnt. En nyckel till en lyckad diskussion i smågrupp var elevernas goda kunskaper i svenska, men det finns också andra förklaringar. I diskussionerna om besöket på Historiska Museet (se T23 och T24) fanns det elever som inte hade deltagit i besöket. Det vill säga att de som lyssnade ”behövde” den information som eleverna som hade besökt museet hade (jfr Brown & Yule 1983). Brown och Yule menar också att när en inlärare har kontroll över informationen motiverar detta inläraren till att förmedla den till andra. Eleverna kunde också utnyttja sina kunskaper om historia och relatera den till det som berättades i diskussionerna (jfr Leiwo et al 1987). I T25 ser man också hur till exempel temat ”Jag saknar från mitt hemland...” bidrog till äkta engagemang och således till en autentisk dialog där det ställdes frågor och där svaren kommenterades.

T26 är ett exempel på en diskussion som såg annorlunda ut än de diskussioner som beskrivits ovan. I stället för att använda fullständiga meningar sade de flesta elever i gruppen korta och fristående fraser. Varför det blev så kan

bero på flera faktorer. För det första består den här gruppen mestadels av elever som egentligen borde vara på kurs 3C, men på grund av brist på resurser har kurserna 3C och 3D slagits ihop. Med andra ord är en del av eleverna ännu nybörjare i svenskan. För det andra består gruppen av fem personer. Leiwo et al (1987) har visat att grupperna på tre personer fungerar bra och det förekommer mest åsikter och rationellt resonemang medan interaktionen i större grupper innehåller fler fristående uttryck. Med flera personer i gruppen blir också den kommunikativa stressen större (se Brown och Yule 1983). En elev i T26 som egentligen går på kurs 3D tog ledarrollen i diskussionen och dominerar talutrymmet. Lindberg (2005) påpekar att det kan hända att det finns en talför person som talar så mycket att det blir svårt för andra att delta i dialogen. Detta var ändå inte fallet i T26 utan eleven hjälpte andra genom att ställa frågor till dem.

Det fanns också grupper hos nybörjare på kurs 3C T där eleverna utan min uppmuntran och hjälp talade bara engelska med varandra och inte började med den övning som de borde ha gjort. Detta kan inte förklaras bara med elevernas bristande språkkunskaper utan också med andra faktorer. Medan eleverna jobbade i smågrupper genomförde läraren utvecklingssamtal med enskilda elever. Hon förklarade inte till eleverna hur de borde göra den muntliga övningen som hade delats till dem. Hon varken gick runt i klassrummet eller lyssnade på eleverna. Det är också möjligt att temat *Fika i Sverige* inte väckte intresse hos eleverna men först och främst skulle de ha behövt lite stöd från läraren för att komma i gång med övningen. Både Dysthe (1996) och Lindberg (2005) poängterar att det inte är självklart att smågrupperna fungerar automatiskt. Dysthe påpekar att gruppen, själva uppgiften och stödet från läraren spelar en viktig roll. Lindberg (2005) och Leiwo et al (1987) påminner att grupparbeten kräver omfattande planering från läraren.

**Rollspel** skapade utrymme för kreativitet i min undersökning vilket är i linje med Dysthes (1996) undersökning. Det fanns ändå stora skillnader i samtalerna mellan nybörjare och mer avancerade elever. Hos mer avancerade elever uppstod interaktiva dialoger där det ställdes frågor och där eleverna reagerade på ett autentiskt sätt på varandras inlägg. Däremot fanns det ingen riktig diskussion hos nybörjare utan situationen bestod av enstaka yttranden som ändå var autentiska. Syftet med övningen var inte bara öva på att tala och vara kreativ utan lära-

ren ville att eleverna övar nya adjektiv som de precis hade gått igenom på tavlan för första gången (jfr Brown och Yule 1983). Eftersom orden på tavlan var mestadels nya för eleverna bidrog de inte till kontextuellt stöd (se Lindberg 2005). Det kunde ha varit nyttigt särskilt för nybörjare att ha lite planeringstid inför rollspelet och tid för att ännu ta en titt på de nya orden. Enligt Skehan (2001) ökar komplexitet vid uppgifterna om eleverna har tillgång till planeringstid.

**Presentationen** om en elevs hemland i min undersökning var ett bra exempel på att det är lättare att tala om ett ämne som man känner till helt och hållet och vars ordförråd är bekant (jfr Brown och Yule 1983). Efter att läraren hade gett en modell för hur eleverna kan ställa frågor till den elev som höll presentationen var det eleverna som dominerade talutrymmet. Presentationen väckte äkta engagemang vilket ledde till autentiska dialoger (jfr Dysthe 1996). Eleverna beskrev, berättade och ställde frågor. Läraren deltog då och då i diskussionen men i stället att försöka leda diskussionerna handlade hans inlägg mestadels om att hjälpa eleverna med några ord.

Utifrån mina observationer kan man dra slutsatsen att lärarna i denna studie har en intention att arbeta kommunikativt och skapa ett dialogiskt klassrum. Lärarna väljer aktiviteter som främjar interaktionen i klassrummet och dessa aktiviteter görs på ett interaktivt sätt. Det sociala samspelet verkar vara utgångspunkten för språkutvecklingen vilket är något som t.ex. Hammarberg (2004) talar för. Av alla aktiviteter var det diskussionerna i smågrupper som bidrog till mest autentiska dialoger och kreativ språkanvändning. Men samtidigt förekom det i linje med tidigare forskning att smågrupper inte är någon automatisk lösning på ett dialogiskt klassrum. Den viktiga rollen av lärarens stöd under uppgiften, planering av uppgiften och smågruppens storlek blev tydlig i undersökningen. Dessutom framkom det att till exempel textgenomgång också kan bidra till autentiska diskussioner om stämningen i klassrummet är trygg och om lärarens arbetssätt möjliggör det.

Den här undersökningen handlar om en fallstudie och därför är det inte möjligt att generalisera de resultat som fåtts. Det var inte heller möjligt att transkribera och analysera allt material som hade samlats in eftersom materialet består av cirka 30 timmar ljudbandinspelningar. Man kan märka några tendenser i undervisningen men om det stämmer skulle kräva mer omfattande undersökning.

Åtminstone väcker undersökningen möjligen tankar om hur man kunde bearbeta några aktiviteter för att göra dem mer interaktiva.

Ljudbandinspelningarna och observationsblanketten fungerade bra för undersökningens syfte. Detta beror delvis på faktumet att i stället för den kvantitativa informationen var den kvalitativa informationen om lektionerna viktig för denna studie. Ändå skulle det på några ställen ha varit mer praktiskt om man hade haft videoinspelningar. Då och då var det nämligen svårt att urskilja olika röster. Jag hade alltid antecknat till exempel hur många personer smågrupper bestod av och därför kunde jag beskriva grupperna utan videoinspelningar. Vid diskussionerna med lärare i helklass skulle det ändå ha varit nyttigt att ha videoinspelningar så att jag kunde ha sagt hur många elever svarade om eleverna talade samtidigt. I några transkriptioner var jag tvungen att skriva "flera" när jag inte kunde vara säker på hur många personer hade svarat. Efter att ha genomfört undersökningen anser jag också att det skulle ha varit bra om jag hade intervjuat lärarna om deras lektionsplanering och deras tankar kring muntlig interaktion. Då kunde jag ha vetat lite bättre vad allt lärarna gjorde medvetet på lektionerna.

Det skulle vara intressant att undersöka utvecklandet av elevernas muntliga kunskaper under en längre tidsperiod och fundera på vilka faktorer som spelar den största rollen där. Det skulle också vara viktigt att fråga eleverna vad de tycker är för dem det bästa sättet att öva muntliga kunskaper och vad de skulle vilja öva mer på lektionerna med sikte på att få nycklarna till det svenska samhället.

## Litteratur

- Abrahamsson, N. (2009). Andraspråksinläring. Lund: Studentlitteratur.
- Auer, P. (red.) (1998). Code-Switching in Conversation. Language, interaction and identity. London: Routledge.
- Axell, R., Gundersvik, A. (2010). "Varför lär sig inte invandrarna svenska på Sfi?" - En studie kring migranternas förutsättningar att lära sig svenska på Sfi (Svenska för invandrare). Lund.  
<http://lup.lub.lu.se/luur/download?func=downloadFile&recordId=1580322&fileId=1580323> hämtad 22.2.2018
- Berqvist, K. (2001). Skolarbete som interaction. I: Lindblad S., Sahlström F. (red) (2001). Interaktion i pedagogiska sammanhang. Stockholm: Liber.
- Brown, G., Yule, G. (1983). Teaching the spoken language. Cambridge: Cambridge University press.
- Canale, M. (1983). From communicative competence to communicative language pedagogy. I: Richards, J & Schmidt, R. (red.). Language communication. Longman.
- Chomsky, N. (1965). Aspects of the theory of syntax. MIT Press.
- Dahlgren, J., Eriksson, J. (2014). Muntlig interaktion i teori och praktik – en studie av läromedel och undervisningspraxis för muntlig produktion i sfi-undervisningen. <http://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:792286/FULLTEXT01.pdf> hämtad 21.2.2018.
- De Maio, K. (2012). Interaktion i Sfi-undervisningen – Fyra Sfi- lärares tankar och arbets-sätt. <https://www.diva-portal.org/smash/get/diva2:567017/FULLTEXT01.pdf> hämtad 21.2.2018.
- Donato, R. (1994). Collective scaffolding in second language learning. I: Lantolf, J., Appel, G. (red.). Vygotskian approaches to second language research. Norwood: Ablex.
- Dysthe, O. (1996). Det flerstämmiga klassrummet. Lund: Studentlitteratur.
- Evaldsson, A., Lindblad, S., Sahlström, F., Berqvist, K. (2001). Introduktion och forskningsöversikt. I: Lindblad, S & Sahlström, F. (red.). Interaktion i pedagogiska sammanhang. Falköping: Elanders Gummessons.
- Gibbons, P. (2002). Scaffolding language scaffolding learning. Heinemann.

- Gustavsson, H-O. (2007). "Utan bok är det ingen riktig undervisning" - En studie av skolkulturella referensramar i sfi. Stockholm Institute of Education Press.
- Hammarberg, B. (2004). Teoretiska ramar för andraspråksforskning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.
- Holme, I. M., Solvang, B. K. (1991). Forskningsmetodik: om kvalitativa och kvantitativa metoder. Lund: Studentlitteratur.
- Holmegaard, M. & Wikström, I. (2004). Språkutvecklande ämnesundervisning. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K. (red.) (1996). Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K., Lindberg, I. (red.) (2004). Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.
- Hyltenstam, K., Wassén, K. (1984). Svenska som andraspråk – en introduktion. Lund: Studentlitteratur.
- Hymes, D. (1972). On communicative competence. I: Pride, J. & Holmes, J. (red.). Sociolinguistics. Penguin Books.
- Håkansson, G. (1987). Teacher Talk. Studentlitteratur. Lund.
- Krashen, S. (1982). Principles and practice in second language acquisition. Pergamon press.
- Lagerholm, P. (2010). Språkvetenskapliga uppsatser. Studentlitteratur. Lund.
- Leiwo, M., Kuusinen, J., Nykänen, P., Pöyhänen, M-R. (1987a): Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa I: Luokkakeskustelu ja sen kuvaus. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 2.
- 1987b Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa II: Peruskoulun luokkakeskustelun määrällisiä ja laadullisia piirteitä. Jyväskylän yliopisto: Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 3.
- 1987c Kielellinen vuorovaikutus opetuksessa ja oppimisessa III: Oppilaiden ryhmäkeskustelut. Jyväskylän yliopisto. Kasvatustieteiden tutkimuslaitoksen julkaisusarja A. Tutkimuksia 4.

- Liljestrand, J. (2001). Klassrumsdiskussioner som undervisande aktivitet. I: Lindblad, S. & Sahlström, F. (red.). Interaktion i pedagogiska sammanhang. Falköping: Elanders Gummessons.
- Lindberg, I. (1996). Svenskundervisning för vuxna invandrare (sfi). I: Hyltenstam, K. (red.). Tvåspråkighet med förhinder? Invandrar- och minoritetsundervisning i Sverige. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2001). Samtalet som didaktiskt verktyg. I: Naucler, K. (red.). Symposium. 2000 – Ett andraspråksperspektiv på lärande. Stockholm. HLS förlag.
- Lindberg, I. (2004). Samtal och interaktion – ett andraspråksperspektiv. I: Hyltenstam, K. & Lindberg, I. (red.). Svenska som andraspråk – i forskning, undervisning och samhälle. Lund: Studentlitteratur.
- Lindberg, I. (2005). Språka samman – om samtal och samarbete i språkundervisning. Västerås: Natur och kultur.
- Long, M. H. (1996). The role of the linguistic environment in second language acquisition. I: Ritchie, W. C., Bhatia, T. K. (red.). Handbook of second language acquisition. San Diego (Calif.): Academic Press cop.
- Lynch, T. (1996). Communication in the language classroom. Oxford University Press.
- Lyster, R., Ranta, L. (1997). Corrective Feedback and learner uptake: Negotiation of form in communicative classrooms. *Studies in Second language acquisition*, 19.
- Norrby, C. (2014). Samtalsanalys: Så gör vi när vi pratar med varandra. Studentlitteratur. Lund.
- Norrby, C., Håkansson, G. (2007). Språkinläring och språkanvändning. Studentlitteratur. Lund.
- Ruuskanen, L. (2007). Suomenoppija vastauspolulla – opetussyklin toteutuminen suomi toisena kielellä -oppitunnilla. I:
- Sahlström, F. (2001). Likvärdighetens produktionsvillkor. I: Lindblad S. & Sahlström F. (red.). (2001). Interaktion i pedagogiska sammanhang. Falköping: Elanders Gummessons.
- Sinclair, J. McH., Brazil, D. (1982). Teacher talk. Oxford University Press.
- Skehan, P. (2001). Tasks and language performance assessment. I: Bygate, M., Skehan, P., Swain, M. (red.). Researching pedagogic tasks. Second language learning, teaching and testing. London: Longman.



- Skolverket Kursplan (2012): <https://www.skolverket.se/om-skolverket/publikationer/visa-enskild-publikation?url=http%3A%2F%2Fwww5.skolverket.se%2Fwtpub%2Fws%2Fskolbok%2Fwtpubext%2Ftrycksak%2FBlob%2Fpdf2939.pdf%3Fk%3D2939> hämtad 10.10.2017.
- Skolverket 1 (2016). Tabell 1, elever, nybörjare och kursdeltagare 1997-2016. & Tabell 3 A, elever 2012-2016 efter kön, ålder, utbildningsbakgrund, andel i läs- och skrivinläring och anordnare. <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/utbildning-i-svenska-for-invandrare/elever-och-kursdeltagare/elever-och-kursdeltagare-i-kommunal-vuxenutbildning-i-sfi-ar-2016-1.261665> hämtad 21.2.2018.
- Skolverket 2 (2016). Tabell 1 A, kursdeltagare 2012-2016 som slutfört, avbrutit eller fortsätter utbildningen. <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/utbildning-i-svenska-for-invandrare/studieresultat> hämtad 21.2.2018.
- Skolverket 3 (2016). Tabell 3, Pedagogisk högskoleexamen, lärare födda i Sverige och utomlands, läsåren 2007/08-2016/17. <https://www.skolverket.se/statistik-och-utvardering/statistik-i-tabeller/utbildning-i-svenska-for-invandrare/personal> hämtad 21.2.2018.
- SOU 2003:77: Vidare vägare och vägen vidare – svenska som andraspråk för sam-häls- och arbetsliv.
- SOU 2013:76: Svenska för invandrare – valfrihet, flexibilitet och individanpassning.
- Stukát, S. (2005). Att skriva examensarbete inom utbildningsvetenskap. Lund: Studentlitteratur.
- Swain, M. (1995). Three functions of output in second language learning. I: Cook, G., Seidlhofer, B. (red.). Principles & practice in applied linguistics. Studies in the honour of H. G. Widdowson. Oxford: Oxford university press.
- Tornberg, U. (2004). I: Englund, T. Skillnad och konsekvens: Mötet lärare-studerande och undervisning som meningserbjudande. Lund: Studentlitteratur.
- Tornberg, U., (2009). Språkdidaktik. Gleerups.

- Turkia, N, 2007. Pienryhmäkeskustelun toimintajaksot. I: Tainio, L. (red.). Vuorovaikutusta luokkahuoneessa – Näkökulmana keskusteluanalyysi. Helsinki: Gaudeamus.
- Üstünel, E., Seedhouse, P. (2005). Why that, in that language, right now? Code-switching and pedagogical focus. International Journal of Applied Linguistics Vol. 15 No.3.<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1111/j.1473-4192.2005.00093.x> hämtad 16.7.2018
- Vygotskij, L.S. (1962). Thought and language. M.I.T.Press.
- Vygotskij, L.S. (1978). Mind in society: The development of higher psychological processes. Harvard University Press 1978.

# Bilaga

## Observationsblankett

### KLASSRUMOBSERVATIONER

**Datum:**            **Klockslag:**

**Kurskod:**

**Lärare:**

**Antal deltagare:** \_\_\_\_kvinnor \_\_\_\_män:

### Aspekter

**Typ av aktivitet** (lärarledd, individuellt arbete, pararbete, grupparbete) och **tidsfördelning**

Kl:      Aktivitet:

---

**Läromedel** (bok, tidningar, egna uppgifter, autentiskt material, elektroniska hjälpmedel)

---

**Läraren** (taltid, monolog/dialog, slutna/öppna/autentiska frågor, IRU-struktur, korrigering, anpassning, engelska, uppmuntran, engagemang)

---

**Elever** (Taltid, turer, deltagande, initiativ, skillnader mellan individer)

---

**Informell kommunikation** (frågar eleverna varandra, hjälper eleverna varandra)

---

**Grupparbete** (motivation, engagemang)